

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DISCOURS ÉTUDIANT SUR LES TRANSFORMATIONS NÉOLIBÉRALES
DE L'ÉDUCATION : ANALYSE DE CONTENU DU DISCOURS DE L'ASSÉ,
DE LA FEUQ ET DE LA FECQ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

JULIEN LAPAN

MARS 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Arrivé à la fin de cette traversée du désert, que constitue la rédaction d'un mémoire de maîtrise, mes premières pensées vont pour mon amoureuse et ma compagne de vie, Catherine, sans l'aide de qui je n'aurais pas réalisé tout ce travail. Merci pour ton amour, ta présence quotidienne et ton soutien.

Je tiens aussi à remercier ma mère, Maryse, pour son soutien constant et inébranlable. Il a été encore une fois tellement nécessaire dans cette période traversée de nombreuses difficultés.

Mes remerciements vont ensuite à mon directeur de recherche, Jean-Guy Lacroix qui m'a si bien dirigé pendant cette trop longue période. Je le remercie pour sa rigueur, sa constance, sa disponibilité et son écoute.

Enfin j'ai une pensée pour tous ceux et toutes celles qui m'ont soutenu, qui m'ont apporté conseil, inspiration ou amitié durant les dernières années.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
RÉINGÉNIERIE NÉOLIBÉRALE DE L'ÉDUCATION ET OPPOSITIONS ÉTUDIANTES..	4
1.1 ÉDUCATION ET TRANSFORMATION SOCIALE : PRÉSENTATION DE LA RÉINGÉNIERIE ÉDUCATIVE ..	6
1.1.1 Transformations sociales : aux sources de la réingénierie éducative	8
1.1.2 Un projet pour l'Éducation.....	11
1.1.3 Conceptualisation des transformations éducatives	15
1.2 CARACTÉRISTIQUES ET MANIFESTATIONS DE LA RÉINGÉNIERIE ÉDUCATIVE	20
1.2.1 L'enjeu de l'Éducation	22
1.2.2 La concrétisation du projet.....	25
1.2.3 Structures et gestion	30
1.2.4 Privatisation, consumérisme scolaire et ségrégation.....	36
1.2.5 Techniques et outils pédagogiques	41
1.2.6 Contenus éducatifs en mutation.....	51
1.2.7 Mutation de la finalité éducative	54
1.3 L'ÉCOLE COMME CHAMP DE LUTTES : OPPOSITIONS ET RÉSISTANCES À LA RÉINGÉNIERIE	
ÉDUCATIVE.....	59
1.3.1 Discours d'opposition à la globalisation de l'Éducation.....	61
1.3.2 Au cœur des résistances étudiantes : le mouvement étudiant québécois	64
1.3.3 Énonciation synthétique de l'objet de recherche et hypothèses de travail.....	67
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE	70
2.1 APPROCHE ET MÉTHODE PRIVILÉGIÉES	70
2.2 CORPUS D'ENQUÊTE	73
2.3 CATÉGORISATION ET VOLUME D'INFORMATION	76

CHAPITRE III

L'ENJEU GLOBAL DE L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DE TRANSFORMATION 77

3.1 PROJET ET RÔLE DE L'ÉDUCATION.....	77
3.2 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LE PROJET ET LE RÔLE DE L'ÉDUCATION	82
3.3 CONTEXTE DES TRANSFORMATIONS DE L'ÉDUCATION	85
3.4 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LE CONTEXTE DES TRANSFORMATIONS DE L'ÉDUCATION.....	88

CHAPITRE IV

L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉDUCATION 90

4.1 TRANSFORMATIONS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE	90
4.2 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LES TRANSFORMATIONS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE	101
4.3 TRANSFORMATIONS DU FONCTIONNEMENT SCOLAIRE	104
4.4 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LES TRANSFORMATIONS DU FONCTIONNEMENT SCOLAIRE	114

CHAPITRE V

PRIVATISATION ET MARCHANDISATION DE L'ÉDUCATION 118

5.1 PRIVATISATION ET SOUS-FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION.....	118
5.2 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LA PRIVATISATION ET LE SOUS-FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION.....	132
5.3 MARCHANDISATION ET CONSOMMATION DE L'ÉDUCATION	135
5.4 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LA MARCHANDISATION ET LA CONSOMMATION DE L'ÉDUCATION.....	146

CHAPITRE VI

ACCESSIBILITÉ, ENDETTEMENT ET AUGMENTATION DES INÉGALITÉS..... 150

6.1 L'ENJEU DE L'ACCESSIBILITÉ.....	150
6.2 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR L'ENJEU DE L'ACCESSIBILITÉ	167

CHAPITRE VII

LA PÉDAGOGIE ET LES CONTENUS DE L'ÉDUCATION 171

7.1 LES TRANSFORMATIONS PÉDAGOGIQUES.....	171
7.2 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LES TRANSFORMATIONS PÉDAGOGIQUES.....	175

7.3 LES TRANSFORMATIONS DES CONTENUS DE L'ÉDUCATION.....	177
7.4 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LES TRANSFORMATIONS DES CONTENUS DE L'ÉDUCATION.....	188
CHAPITRE VIII	
LA FINALITÉ DE L'ÉDUCATION	190
8.1 INTERPRÉTATION DES DISCOURS ÉTUDIANTS SUR LA FINALITÉ DE L'ÉDUCATION	196
CONCLUSION.....	198
ANNEXE : GRILLE DE CATÉGORIES THÉMATIQUES	207
SOUS-THÈMES.....	207
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE	208

RÉSUMÉ

Notre mémoire porte sur le discours étudiant sur les transformations néolibérales de l'Éducation, tel qu'il se présente à travers les différentes productions écrites des principales associations étudiantes du Québec (Association pour une solidarité syndicale étudiante, Fédération étudiante universitaire du Québec et Fédération étudiante collégiale du Québec). Nous y abordons d'abord les transformations néolibérales de l'Éducation, qui se présentent sous la forme d'un projet pour le secteur de l'éducation et qui s'inscrivent dans le contexte de la transformation de la régulation sociale et de la reconfiguration du capitalisme. Ce projet néolibéral de transformation de l'Éducation, que nous cernons au moyen de la notion de réingénierie de l'Éducation, se présente comme un processus de marchandisation, de privatisation et d'industrialisation qui affecte et interpelle les différentes dimensions de l'Éducation (organisation, mode de gestion, condition étudiante, accessibilité, pédagogie, programmes, recherche, finalité, etc.). Au moyen d'une analyse de contenu, nous présentons et interprétons ensuite le discours des trois principales associations étudiantes sur les transformations de l'Éducation. Si le discours de l'ASSÉ se caractérise par son radicalisme et une vue large des enjeux des transformations, le discours de la FEUQ se distingue plutôt par sa perspective utilitariste de l'Éducation.

Mots clés : Mouvement étudiant, éducation, néolibéralisme, transformations

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses réformes se succèdent dans le secteur de l'éducation qui transforment les contenus, les méthodes d'enseignement, les structures et les fondements du système d'éducation au Québec. La plupart de ces politiques s'inscrivent dans une tendance plus large : celle de la montée du néolibéralisme et de la remise en question de l'État-Providence, amorcées au tournant des années 1980. C'est dans ce contexte qu'ont été appliquées des mesures comme la hausse massive des frais de scolarité, les compressions budgétaires à l'Éducation, et tout un ensemble de politiques de rationalisation.

Si le sous-financement engendré par les compressions budgétaires a résulté en une dégradation de la qualité de l'Éducation, la hausse des frais de scolarité a eu un impact certain sur l'accessibilité aux études supérieures et sur la condition étudiante. Touché-e-s directement par une partie significative des réformes et interpellé-e-s plus globalement par l'ensemble des transformations néolibérales de l'Éducation, les étudiant-e-s ont été au cœur des résistances et des luttes du secteur de l'Éducation. À ce propos, la mobilisation massive du mouvement étudiant québécois lors de la grève étudiante de l'hiver 2005 a donné une idée de leur force potentielle. Malgré son importance dans une partie des luttes du secteur de l'Éducation, le mouvement étudiant québécois reste une force sociale largement méconnue.

Notre recherche porte sur le discours étudiant sur les transformations néolibérales de l'Éducation, tel qu'il prend forme à travers les différentes productions écrites du mouvement étudiant québécois. Pour des raisons de faisabilité, notre étude se limite à couvrir la période s'amorçant avec l'élection du gouvernement libéral de Jean Charest, en avril 2003, jusqu'au moment où nous avons arrêté notre corpus d'enquête, en avril 2006.

En dehors des productions écrites du mouvement étudiant même, très peu d'ouvrages traitent du mouvement étudiant québécois. Jusqu'à récemment, aucune étude ne s'intéressait

à l'histoire récente du mouvement étudiant au Québec. Le mémoire de maîtrise de Benoît Lacoursière sur le mouvement étudiant au Québec de 1983 à 2000, publié en 2005, est venu combler, en partie, ce manque.

Beaucoup plus d'ouvrages et d'études se penchent sur les transformations néolibérales de l'Éducation. En ce sens, plusieurs auteurs ont tenté de cerner les transformations récentes du monde de l'éducation, en décrivant les différents aspects et les caractéristiques des changements en cours. Si les transformations de l'Éducation interpellent plusieurs auteurs, il n'y a pas de document, à notre connaissance, qui porte spécifiquement sur le discours étudiant sur ces transformations. En somme, cette recherche cherche d'abord à combler ce manque et à répondre, en partie, à la méconnaissance du mouvement étudiant québécois.

Nous visons plus spécifiquement à étudier le discours des principales associations étudiantes nationales du Québec sur les transformations récentes de l'Éducation, mais nous cherchons aussi à cerner les diverses conceptions et la vision de l'Éducation portée par ces différents groupes. Plus globalement, nous voulons aussi savoir jusqu'à quel point le discours du mouvement étudiant québécois fait état d'une conscience claire des transformations en cours, de leurs conséquences et des enjeux qu'elles soulèvent.

Pour ce faire, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse de contenu. Après avoir sélectionné un corpus d'enquête, composé de divers documents (journaux, mémoires, recherches, documents de réflexion) produits par les principales associations étudiantes du Québec, nous avons élaboré une grille d'analyse thématique, basée sur notre problématique, qui nous a permis de coder, puis d'analyser le discours étudiant.

Notre recherche se divise en huit chapitres. Dans le premier chapitre, notre problématique, nous traitons d'abord des transformations néolibérales de l'Éducation. Nous les présentons en lien avec la transformation de la régulation sociale et de la reconfiguration du capitalisme, amorcées au tournant des années 1980, et nous montrons de quelle façon elles s'inscrivent dans un projet spécifique pour l'Éducation. Nous présentons ensuite notre propre notion servant à décrire la logique des transformations de l'Éducation : la notion de

réingénierie de l'Éducation. Après quoi, dans la plus grande partie de notre problématique, nous nous attardons à présenter les différentes caractéristiques de la réingénierie de l'Éducation.

Nous nous attardons ensuite à décrire le secteur de l'Éducation comme champ de luttes sociales. Nous présentons notamment brièvement, les principales forces qui composent le mouvement étudiant québécois. Nous terminons ce premier chapitre par l'énonciation synthétique de notre objet de recherche et par la présentation de nos hypothèses de recherche.

Le deuxième chapitre de notre mémoire est consacré à la méthodologie. Nous y décrivons d'abord, les différentes étapes de notre méthode de recherche, l'analyse de contenu. Nous présentons ensuite les critères de sélection de notre corpus d'enquête. Nous y décrivons notamment les types de documents retenus. Après quoi nous présentons les critères d'élaboration de notre grille d'analyse thématique.

Les chapitres III à VIII sont consacrés à notre analyse. Chaque chapitre correspond à une thématique générale liée aux transformations de l'Éducation. Nous traitons ainsi de l'enjeu global de l'Éducation et du contexte des transformations, des transformations de l'organisation et du fonctionnement de l'Éducation, de la privatisation et de la marchandisation de l'Éducation, de l'accessibilité aux études, des enjeux pédagogiques, des contenus de l'Éducation et de la finalité de l'Éducation.

CHAPITRE I

RÉINGÉNIERIE NÉOLIBÉRALE DE L'ÉDUCATION ET OPPOSITIONS ÉTUDIANTES

Malgré la diversité des textes et discours concernant le monde de l'éducation, plusieurs d'entre eux convergent pour constater et décrier l'état de crise actuel des systèmes d'éducation occidentaux. Cette apparence de consensus, ce constat partagé, qui appelle la nécessité de réformes dans le monde de l'éducation, cache pourtant des divisions profondes. D'un côté, se déploie un discours qui pointe du doigt l'incapacité gouvernementale à faire face à l'augmentation des coûts de l'Éducation, le manque d'efficacité du service public, reflété notamment par le taux de décrochage, et la rigidité des structures du système d'éducation. Les tenants de ce discours mettent de l'avant le projet d'une école plus autonome, plus flexible, plus ouverte sur les besoins de la société et de la sphère économique¹. De l'autre côté, bien qu'il connaisse un écho médiatique moins important, on retrouve à l'opposé un courant qui situe l'origine de la crise de l'école dans l'application des politiques éducatives, proposées et appuyées par les tenants du premier discours. Suivant ces textes critiques, les politiques de déréglementation, de décentralisation et de privatisation en éducation entraîneraient une exacerbation de la concurrence et de la hiérarchisation entre établissements, une amplification des logiques ségrégatives et la dissolution de l'idéal

¹ Le rapport de la Banque Mondiale (BM), intitulé *L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience*, publié en 1994, et sur lequel Pierre Milot attire notre attention, est représentatif de ce courant. Les auteurs y dépeignent la situation de « crise » de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale causée par « [...] un nombre toujours plus élevé de jeunes ayant terminé leurs études secondaires associé à une forte croissance de la demande pour l'enseignement supérieur, une nette tendance de l'ensemble des coûts de l'enseignement supérieur à augmenter beaucoup plus vite que les coûts de l'économie [...], une pénurie croissante des ressources publiques [...] et un mécontentement général du public à l'égard de la rigidité et du manque d'efficacité des politiques publiques ». En découle pour les « experts » de la BM un appel à l'instauration de « [...] mesures énergiques de déréglementation, de privatisation et de décentralisation ». Voir Pierre Milot, « La transformation des universités dans le contexte d'application de l'économie du savoir », *Cahiers d'épistémologie*, Montréal, Groupe de Recherche en Épistémologie Comparée, UQAM, no. 310, p. 7-8.

éducatif moderne, ainsi qu'un recul de l'accessibilité aux études, au regard des objectifs de démocratisation avancés lors de la publication du *Rapport Parent*².

Il est important de s'attarder à ces questions car, au-delà des idées divergentes, s'agitent des forces sociales, parfois en conflit, qui soutiennent des visions différentes de l'organisation et de la finalité de l'éducation et qui participent à la configuration actuelle du système éducatif. Ainsi, le processus de concrétisation du discours réformateur néolibéral, à travers la mise en branle de réformes depuis plus de quinze ans, tend à modifier en profondeur les fondements de l'école moderne. La transition vers cet autre modèle éducatif n'est toutefois pas complétée et les tenants des réformes en cours continuent, en toute logique, à stigmatiser les revers de l'école pour agir et pousser un peu plus loin la mutation.³

En contrepartie de ce discours réformateur, des discours d'opposition, portés par des acteurs touchés directement par les reconfigurations du système d'éducation, s'affirment au sein de mouvements de résistance à ces mêmes transformations. À ce titre, on ne peut ignorer l'influence du mouvement étudiant, qui a été à l'origine d'importantes mobilisations, en réaction à des mesures gouvernementales annoncées ou anticipées, ces dernières années. La grève étudiante de la session d'hiver 2005, qui a rassemblé à son plus fort plus de 200 000 grévistes, constitue un exemple éloquent de l'influence des associations étudiantes dans le débat social sur certaines questions éducatives et montre la pertinence de s'intéresser à leur développement et à la composition du mouvement étudiant.

² Notons à cet effet, le commentaire du sociologue Guy Rocher, un des artisans du *Rapport Parent*, qui rappelle qu'après vingt ans d'amélioration dans l'accès aux études, on assiste, à partir du milieu des années 1990, à une détérioration de l'accessibilité. À ce propos, voir Guy Rocher, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, p. 125. Dans le même esprit, John Saul note une remontée du taux d'analphabétisme dans les sociétés occidentales avancées « après 150 ans de progression ». John Saul, « Éducation et avenir commun : les enjeux du prochain millénaire », *La mondialisation de l'ignorance*, Saint-Hyacinthe, Isabelle Quentin éditeur, 2000, p. 18.

³ L'argumentaire ministériel lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, en juin 2004, est à cet égard révélateur. Alors que toute la décennie 1990 avait été ponctuée de nombreuses réformes en Éducation, et notamment une réforme majeure dans le réseau collégial, la réforme Robillard de 1993, le MEQ justifiait la tenue du Forum et les spéculations de toute nature sur l'avenir du réseau en brandissant les difficultés de cheminement des étudiantes et étudiants ainsi que la nécessité de « répondre aux enjeux de la mondialisation et de l'internationalisation ». *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial : document de consultation*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2004, p. 1. Voir également à ce propos les remarques de clôture du ministre de l'éducation de l'époque, Pierre Reid lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial à cette adresse URL : www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis2004/a040610.htm

C'est dans ce contexte que les discours d'opposition étudiants aux transformations éducatives en cours suscitent notre intérêt. Afin de saisir dans leur complexité et leur spécificité les idées portées par le mouvement étudiant québécois dans la conjoncture actuelle, il nous semble judicieux d'aborder la problématisation de cet objet de recherche en nous penchant sur les transformations en cours en Éducation suivant leurs origines, leur contexte d'apparition, leur articulation comme projet, leurs objectifs et leurs différentes caractéristiques. Les mutations en cours, dont on retrouve les manifestations partout en Occident, interpellent différentes facettes de l'éducation : structures, ressources, formes et contenus d'enseignement, rapport pédagogique, rôles liés à l'enseignement, idéal éducatif, etc. Suite à cette présentation des transformations éducatives et des enjeux qui y sont liés, nous pourrions aborder, dans un premier temps, des considérations liées aux discours d'opposition à la globalisation de l'Éducation⁴ et à l'organisation actuelle du mouvement étudiant québécois pour pouvoir, ensuite, nous interroger sur le contenu des discours issus des associations étudiantes québécoises.

1.1 Éducation et transformation sociale : présentation de la réingénierie éducative

Le monde de l'éducation est sous pression. Pour ne donner qu'un exemple, au Québec, depuis l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Charest en avril 2003, le système d'éducation a été au cœur des débats publics et des volontés de réforme du gouvernement à plus d'une reprise. Les compressions de 103 millions de dollars de bourses à l'aide financière aux études (AFE), décriées et combattues par le mouvement étudiant lors de la plus importante grève étudiante de l'histoire du Québec depuis 1968, et la réforme du réseau collégial, annoncée après un an de doutes et de tergiversations, puis annulée tout récemment par le nouveau ministre de l'Éducation, Jean-Marc Fournier, constituent certainement les deux dossiers les plus chauds dans le monde de l'éducation depuis la dernière élection québécoise.

⁴ Voir à ce sujet France Aubin, « Le discours d'opposition à la globalisation de l'éducation », *2001 Bogues : Globalisme et pluralisme*, tome 3, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 159-177.

Ces politiques mises de l'avant par le gouvernement libéral ne sont pas les premières à s'inscrire dans une perspective de redéfinition du rôle de l'État dans l'Éducation⁵. En effet, le Parti québécois entre 1996 et 2003 avait mis de l'avant toute une série de réformes à saveur néolibérale dans le cadre de la recherche et du maintien du « déficit zéro », objectif manifesté lors du Sommet socio-économique de 1996. De plus, rappelons-nous qu'au début des années 1990, les libéraux de Robert Bourassa s'étaient attaqué au gel des frais de scolarité et avaient été, en 1993, à l'origine d'une réforme majeure pour le réseau collégial, la réforme Robillard, première étape d'un processus de décentralisation institutionnelle. On a ainsi assisté au cours des quinze dernières années à une véritable redéfinition du rôle de l'État dans l'Éducation, le secteur subissant compressions et contraintes⁶, notamment au moyen du financement conditionnel, on pense entre autres aux contrats de performance imposés par le ministre François Legault, suite au Sommet du Québec et de la Jeunesse, en 2000⁷.

Le système d'éducation du Québec n'est pas le seul à subir des pressions pour l'amener à se convertir, à s'assujettir aux impératifs de la mondialisation, à la logique de l'économie du savoir. Partout en Occident, se répercutent les mêmes mots d'ordre, les mêmes injonctions qui se matérialisent à des degrés divers, selon les pays, les forces sociales en présence et les rapports de force. En Italie, sous le gouvernement Berlusconi, ces pressions ont ainsi résulté

⁵ Il est en effet plus juste de parler de redéfinition du rôle de l'État plutôt que de « retrait » de l'État de l'Éducation. S'il existe réellement un désengagement de l'État à l'égard du financement du système d'éducation et des institutions d'enseignement, ainsi qu'une tendance lourde dans l'abandon progressif de certains pouvoirs, notamment concernant la création de nouveaux programmes, résultat des politiques de décentralisation et d'autonomisation institutionnelles, l'État n'en garde pas moins le contrôle d'ensemble sur le système. Dans une certaine mesure, il tend même à augmenter son contrôle, par l'appel qui est fait aux institutions d'enseignement de se doter de modes de gestion efficaces et de rendre des comptes au moyen d'évaluations. Il est donc plus juste de parler de redéfinition du rôle de l'État que de désengagement pur et simple, bien que l'allusion au retrait garde une certaine pertinence quand il fait référence à l'abandon des responsabilités assumées par l'État-providence. Voir à ce sujet Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire du capitalisme et la possibilité-nécessité de la conscientivité », *Cahiers de recherche sociologique*, no. 30, 1998, p. 106.

⁶ Qui se manifestent par une baisse de l'investissement en Éducation de 1995 à 1997, de 8,7% du PIB à 7,6%.. Voir à ce sujet Bernard Rioux, « Détruire l'école publique : la vraie contre-réforme de l'éducation », *À babord*, no. 9, avril-mai 2005, p. 17. Voir également Jean-Guy Lacroix qui écrit que « Dans le domaine de l'éducation, [l'assaut de l'État], devenu néolibéral, s'est traduit par un ensemble de contraintes budgétaires et de changements qui ont fini par remettre en question plusieurs aspects fondamentaux de la forme institutionnelle de la formation articulés autour de la problématique de la démocratisation [...] », « Le sujet humain global, la condition étudiante et la connaissance face au capitalisme mondialisé », dans Collectif UQAM, *L'essor de nos vies : parti pris pour la société et la justice*, Montréal, Lanctôt éditeur et Société, 2000, p. 142.

⁷ Voir à ce sujet Jean-Luc Ratel, *Les contrats de performance et les universités québécoises : une orchestration étatique de la subordination du champ universitaire aux règles du jeu économique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, département de sociologie, 2005.

en l'adoption de la réforme « des trois I » « [...] (comme « Inglese, Internet, Impresa » – Anglais, Internet, Entreprise!), qui vont seuls gouverner les choix éducatifs, jusque et y compris dans l'enseignement primaire ».⁸

Ces pressions, si elles prennent corps au moyen de mesures concrètes, de contraintes structurelles, de réformes gouvernementales, s'affirment également et d'abord à travers le déploiement d'un argumentaire, qui puise ses idées et trouve ses origines dans le discours idéologique néolibéral qui accompagne les transformations socio-économiques majeures des vingt dernières années : crise de l'État-providence, mondialisation, libre-échange, etc.⁹ Afin de comprendre les transformations qui touchent le monde de l'éducation, il est donc primordial de se pencher sur cette « contre-réforme »¹⁰ néolibérale au sens large qui, si elle s'est manifestée dans le monde éducatif du Québec avec plus d'ampleur au cours des années 1990, s'est amorcée au tournant des années 1980, à travers une « guerre de rupture du Capital contre le sujet »¹¹.

1.1.1 Transformations sociales : aux sources de la réingénierie éducative

Profitant d'un contexte social de crises à répétition (chocs pétroliers, essoufflement du développement économique des Trente Glorieuses, récessions, montées du chômage et de l'inflation), ce qui avait pris au départ la forme d'une critique en règle des fondements de l'État-providence s'est peu à peu transformé en un nouveau mode de régulation politique et économique basé sur la prééminence de la sphère économique et des besoins du Capital. Selon cette logique, tout doit tendre à être analysé suivant les paramètres d'efficacité, de

⁸ Samuel Johsua, *Une autre école est possible! : manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel, 2003, p. 71.

⁹ Une des idées maîtresses de cette « argumentaire » est celle de l'emploi, qui justifie de nombreuses transformations de l'École pour répondre aux besoins du marché du travail, pour favoriser le positionnement stratégique national dans le cadre de la compétition internationale, pour préparer les jeunes à un univers de flexibilité professionnelle. Benoît Renaud note que dès la récession de 1981-1982, on insiste « [...] pour que les jeunes se préparent aux besoins du marché du travail et s'orientent vers les sciences de la nature, l'informatique et les métiers plutôt que les arts ou les sciences humaines [...] ». « Démocratie et éducation au Québec : la réforme permanente », *À babord*, no. 9, avril-mai 2005, p. 15.

¹⁰ Ibid. Voir également Bernard Rioux, article cité, p. 16.

¹¹ Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste », article cité, p. 105.

productivité et de compétitivité, en réponse aux besoins de la société, réduite à sa seule dimension économique.

À travers ce processus, il y a donc transformation de la régulation politique et de la forme de l'État, les politiques sociales de l'État-providence se voyant attaquées, accusées de coûter trop cher et de déresponsabiliser les individus. On assiste ainsi depuis 1980 à « la multiplication de pratiques de déréglementation et de privatisation et, plus fondamentalement, à la soumission de la politique étatique au primat du marché mondial [...] »¹². Au Canada, cette mutation du rôle de l'État s'est opérée peu à peu, par les politiques des gouvernements de Brian Mulroney et de Jean Chrétien : adhésion au libre-échange nord-américain, émergence de la taxation régressive (TPS), effritement des politiques sociales universelles au profit de mesures ciblées, recherche du « déficit zéro », compressions budgétaires dans les transferts aux provinces et dans le programme d'assurance-chômage, rebaptisé « assurance-emploi ».¹³

Ces politiques de restriction, de déréglementation et de rigueur budgétaire qui, par leur accumulation, viennent à constituer un renversement de la régulation politique, entraînent pour les populations touchées, très souvent, un appauvrissement et une détérioration concrète des conditions de vie¹⁴. Ainsi, les reculs concernant la démocratisation de l'accès à la santé, à l'Éducation, aux besoins sociaux vitaux, juxtaposés à la soumission du pouvoir politique aux impératifs de la mondialisation et du libre-échange, font émerger une véritable « crise du politique » dans la mesure où « [...] les sociétés contemporaines ne paraissent plus mûrir d'autre projet pour elles-mêmes que celui que leur propose la mondialisation du capital »¹⁵. Beauchemin ajoute que :

¹² Jacques Beauchemin, Gilles Bourque et Jules Duchastel, « Du providentialisme au néolibéralisme : de Marsh à Axworthy. Un nouveau discours de légitimation de la régulation sociale », *Cahiers de recherche sociologique*, no. 24, 1995, p. 29.

¹³ Ibid., p. 28-29.

¹⁴ Voir Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste », article cité, p. 108. Voir également Jacques Beauchemin et al., « Présentation. L'État dans la tourmente », *Cahiers de recherche sociologique*, no. 24, 1995, p. 7.

¹⁵ Jacques Beauchemin, « Présentation. Le politique en otage », *Cahiers de recherche sociologique*, no. 32, 1999, p. 5.

La crise du politique dans les sociétés contemporaines se manifeste sous diverses formes, parmi lesquelles il suffira d'évoquer la désaffection à l'égard du politique, la crise des valeurs éthiques du providentialisme, la montée du néoconservatisme, les avancées de l'individualisme et, surtout, l'affaiblissement du politique face aux forces du marché.¹⁶

Le grand bouleversement amorcé depuis 1980 est aussi économique, et se manifeste dès le départ, selon Jean-Guy Lacroix, comme une volonté¹⁷ du Capital de redéfinir, de dépasser à son profit, les rapports de pouvoir de la régulation fordienne-keynésienne¹⁸. Il vise alors à tout faire, notamment agir sur la production de la conscience, pour réduire le rapport de force des mouvements revendicateurs. Il cherche également à réorganiser le système de production, le rôle de l'État, les conditions de travail et les rapports de pouvoir avec la force de travail¹⁹. Les nombreux objectifs de cette offensive sont évocateurs d'une visée globale d'envahissement, de « [...] marchandisation accélérée de l'ensemble des sphères de la vie sociale... »²⁰, bref « [...] d'extension sans limites de [l'aire] de domination [du Capital] afin de tout subsumer²¹ ». À travers ce repositionnement stratégique, le système capitaliste tend donc, de plus en plus, à universaliser le rapport marchand dans des secteurs de l'activité humaine qui étaient jusque-là imperméables à une telle logique et ainsi, à soumettre ces sphères de l'existence à sa propre finalité, son développement infini, aussi irraisonnée que peut paraître une telle entreprise.²²

¹⁶ Ibid., p. 5-6.

¹⁷ Il est clair que cette volonté du Capital s'affirme par les conditions mêmes de son existence et de son développement. C'est devant l'obligation constante de se réorganiser, « [...] de restructurer les conditions de sa reproduction élargie et, donc, de sa capacité de direction, de son emprise, de son appropriation dans l'espace et le temps [...] », et cela dans un contexte de stabilité, de « maintien des positions relatives » dans les rapports de pouvoir, que le Capital s'est décidé à agir, à entrer en rupture avec le mode de régulation fordien-keynésien. Voir Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste », article cité, p. 105.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Jean-Guy Lacroix écrit que « De la fin des années soixante-dix jusqu'à maintenant, la politique d'affrontement avec les salariés [...] n'a d'autre but que [...] d'implanter progressivement un nouveau procès de travail dominé par la généralisation de la précarité, de la sous-traitance, du travail à la pigne, de l'externalisation de segments entiers de production de biens ou de services de toutes sortes, afin d'abaisser les coûts et les rendre, potentiellement du moins, productives de valeur nouvelle des tâches qui ne l'étaient pas. » « Sociologie et transition millénariste », article cité, p. 106.

²⁰ Collectif de rédaction, « Une éducation pour la liberté », *À babord!*, no. 9, avril-mai 2005, p. 3.

²¹ Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 133.

²² Plusieurs auteurs, en se penchant sur le lien entre la tendance actuelle à l'expansion de la marchandisation et la finalité du Capital au développement sans fin, ont noté le caractère irraisonné de la volonté du Capital. À travers cette extension du Capital, toute autre finalité que celle liée au développement économique est écartée. Voir à ce sujet Christian Laval qui écrit que : « La logique du capitalisme global reposant sur l'accumulation du capital tend à s'élargir à toutes les sphères de l'existence. [...] Le capitalisme global c'est d'abord une logique irraisonnée d'emprise sur toutes les relations sociales et culturelles, une logique qui est sans doute enracinée dans un souci économique de rentabilité mais qui s'érige en une pensée dogmatique, laquelle inspire une politique générale qui

1.1.2 Un projet pour l'Éducation

L'Éducation, en tant que service public fourni par l'État, comme lieu initialement autonome des forces du marché, se voit interpellée par cette montée de la logique néolibérale, cette restructuration du capitalisme et de la régulation politique. En ce sens, à l'instar de situations similaires dans d'autres services sociaux, dans d'autres sphères de la société, les pressions que subit le secteur de l'éducation et les réformes récentes qui l'affectent s'inscrivent dans ces mutations plus larges de la régulation sociale, elles en sont une constituante. La crise de l'Éducation apparaît ainsi comme une composante de la crise politique des sociétés occidentales contemporaines, crise qui la dépasse, qui la submerge²³. De la même manière peut-on tracer un parallèle entre «[...] le caractère faiblement démocratique des institutions mises sur pied dans la foulée des traités de libre-circulation.²⁴» et le recul démocratique que constitue l'effritement de l'accessibilité à l'Éducation, résultat des compressions budgétaires et de la hausse des frais de scolarité.²⁵

voudrait se soumettre l'ensemble du monde, les différents domaines de l'existence comme les multiples territoires de la planète. », dans *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003, p. 302. Voir également à ce sujet Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste », article cité. Et du même auteur « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 134.

²³ Ce lien, plusieurs auteurs l'établissent. Samuel Johsua insiste sur le lien entre démocratisation de l'Éducation et démocratisation de la société en écrivant : « La question sociale vient désormais submerger la question éducative. Il ne peut y avoir d'école démocratique dans une société qui ne l'est pas. Il n'y aura pas davantage d'avancée éducative dans un contexte de régressions et de reculs sociaux », dans Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 116. De son côté, Normand Baillargeon parle de : « [...] [l'assaut] contre l'éducation qui accompagne et prolonge l'assaut contre la démocratie. », dans « Éducation et avenir commun », *La mondialisation de l'ignorance*, Saint-Hyacinthe, Isabelle Quentin éditeur, 2000, p. 49-50. Tandis que Jean Pichette note le « [...] rapport étroit entre la crise contemporaine de l'éducation et la dissolution concomitante de l'espace politique [...] », dans « L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé)raison pédagogique », dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 96-97. Michel Freitag quant à lui, situe la « crise » de l'Université, comme institution dans le contexte du déclin de la modernité. Il écrit que « [...] l'abandon par l'Université de [sa] visée d'élaboration critique d'une culture commune servant d'armature à un projet civilisationnel va [...] de pair, structurellement avec le déclin de l'État et plus généralement de la vie publique politique dans les sociétés contemporaines ». Voir « L'Université aujourd'hui : Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 391.

²⁴ Jacques Beauchemin et al., « Présentation. L'État dans la tourmente », article cité, p. 12.

²⁵ Cela dit, il ne faut pas conclure à une adéquation automatique entre les transformations sociales que nous avons évoquées et les mutations dans le monde de l'éducation. Chaque service public évolue aussi en partie suivant des règles et un historique qui lui sont propres. Ce qui suppose que l'Éducation, dans le contexte social actuel, est traversée de plusieurs logiques contradictoires, sans compter, comme nous l'avons noté précédemment, que les systèmes d'éducation diffèrent d'un pays à l'autre. Il demeure néanmoins que les transformations récentes dans le

Plus encore qu'une simple composante des transformations de la régulation sociale, les mutations éducatives des dernières années découlent directement des objectifs de l'offensive et de la reconfiguration du Capital. C'est ce que met de l'avant Jean-Guy Lacroix en présentant les objectifs de la « guerre du capital contre le sujet » qui sont :

[...] 4) de réorganiser le système reproductif afin de rendre la production du sujet adéquate, c'est-à-dire conforme aux nouvelles conditions de production, de réalisation, d'accumulation; 5) de transformer les conditions de production de la conscience et le contenu de la conscience sociale, donc le système de valeurs qui structure la conscience et oriente l'action des sujets, l'enjeu étant d'éviter à tout prix la prise de conscience des possibles [...]²⁶

Ces visées interpellent directement le système d'éducation qui est au cœur de la reproduction sociale, de la production de la main-d'œuvre, mais aussi qui joue un rôle non négligeable, quoi que non exclusif, dans la production de la conscience et la transmission de certaines valeurs. Elles mettent également en lumière le rôle stratégique de l'Éducation dans la reproduction sociale ainsi que pour le développement du Capital. Cette position stratégique fait en sorte que l'Éducation, à l'instar des autres institutions de socialisation, devient le théâtre et l'enjeu d'importants conflits « [...] chaque fois qu'une phase d'expansion du capitalisme s'épuise et doit être « remplacée » par une autre [...]²⁷ », à chaque reconfiguration du capitalisme et des modes de régulation qui en découlent.

C'est alors un véritable projet spécifique pour l'École qui se dessine, qui prend place dans le plan, plus large, de la reconfiguration capitaliste. À travers ce projet, lié à la volonté de redéfinir l'ensemble des conventions et des régulations du rapport social capitaliste, en favorisant l'assujettissement des finalités sociales à la logique économique de la mondialisation montante, l'Éducation est appelée à se soumettre à la règle de la gestion technocratique au service des besoins du Capital. Elle est conviée à modifier non seulement ses structures et le contenu de ses enseignements, mais aussi à remettre en question la finalité que plusieurs lui reconnaissent, de « construction » d'individus libres et autonomes.

monde de l'éducation sont fortement liées aux changements politiques et à la reconfiguration du capitalisme amorcés il y a plus de vingt-cinq ans. Il s'agit là d'une tendance de fond.

²⁶ Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste », article cité, p. 105.

²⁷ Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 140.

Pour ce faire, on incite l'École à adopter des cadres d'apprentissage plus souples, plus fluides et décentralisés, supposés répondre à la fois aux demandes des individus²⁸ et à ceux du monde des affaires, des entreprises. L'objectif majeur se présente ici comme le rapprochement de l'École et de l'Économie, « [l']ouverture de l'école aux forces du milieu au nom des impératifs économiques [...] »²⁹, dans une double perspective de marchandisation et d'industrialisation, d'ouverture d'un marché éducatif³⁰ et d'assujettissement de la fonction et de la gestion de l'Éducation à la logique et aux besoins de l'entreprise privée.

Plusieurs grandes organisations internationales et *think tanks* néolibéraux participent activement à la promotion de ce projet de transformation. L'OCDE, particulièrement, occupe un rôle directeur dans la production de rapports et d'articles³¹ servant à soutenir et encourager l'implantation de mesures qui vont dans le sens d'un rapprochement entre Éducation et Économie. Dans cette documentation, on retrouve un plaidoyer pour le renforcement de la gestion du savoir et l'autonomisation des institutions d'enseignement supérieures, un appel à répondre aux impératifs de « l'économie du savoir », notamment en favorisant les

²⁸ Il s'agit là d'une des assises de l'argumentaire réformateur néolibéral : si l'Éducation doit se transformer, c'est pour répondre aux besoins diversifiés d'une « clientèle » multiforme. L'offre de services doit donc être adaptée, assouplie, différenciée. La logique de l'argument s'inscrit toutefois dans une vision de l'Éducation comme marché, où la formation est assimilée à une marchandise que l'on consomme. « L'assouplissement » souhaité ouvre donc la porte à un tel développement. De plus, notons que l'argument du besoin étudiant, de la volonté étudiante, entendue dans son sens extrêmement réducteur, consumériste, se conjugue parfois à la dénonciation des échecs scolaires et du taux de décrochage pour justifier les réformes, l'ouverture, le recours au libre-choix. Cette association était au cœur du discours ministériel au moment du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, au printemps 2004, alors que se profilait l'adoption d'une formation général « à la carte », qu'on disait souhaitée par les étudiants et étudiantes du secteur technique, compte tenu de leurs échecs importants en cette matière. On retrouve également le même argument dans d'autres secteurs, concernant d'autres services sociaux, pour justifier l'ouverture à la « consommation » et au libre-choix. Ainsi, c'est sur cette même conjugaison, de l'appel au libre-choix et de la dénonciation de la désaffection du service social, que la Cour Suprême du Canada, à l'été 2005, a ouvert plus largement la possibilité aux individus de recourir à l'assurance privée pour la santé au Québec. Pour un résumé de l'Arrêt Chaoulli, voir le site internet du Réseau de recherche en santé des populations du Québec : www.santepop.qc.ca/resume_f.asp

²⁹ Gilles Gagné, « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions », dans Gilles Gagné (dir.) *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 19.

³⁰ Le marché dont il est question prend plusieurs formes. Marché interscolaire d'abord, où les institutions d'enseignements sont amenées à se faire concurrence pour attirer la « clientèle », il doit également prendre place dans chaque organisation par une approche de formation « à la carte ». Mais il est également question de la vente des produits éducatifs et du développement d'un marché international pour les applications des nouvelles technologies en Éducation.

³¹ Qu'on retrouve dans sa revue, *Higher Education Management and Policy*. Voir à ce sujet Pierre Milot, ouvrage cité, p. 14.

partenariats entre les universités et le secteur privé, ainsi qu'une promotion du marché éducatif et de l'augmentation des frais de scolarité³². Ce qui fait dire à Pierre Milot que :

[...] l'OCDE joue, depuis le milieu des années 1990, un rôle stratégique dans la production et la diffusion de concepts et de théories concernant la restructuration de l'enseignement supérieur (et plus particulièrement de la formation doctorale orientée vers l'industrie) dans le contexte de « l'économie du savoir ».³³

À la vue de ce discours, de cet argumentaire avancé par l'OCDE, il apparaît clair que ce qui est proposé constitue bien un projet spécifique pour l'Éducation. Mais plus encore, l'influence d'organisations, telles que l'OCDE, et les différents relais de pouvoirs qui assimilent et s'approprient le discours néolibéral, en font un projet, non plus seulement rêvé, conceptualisé, promu, mais bien en train de se concrétiser, peu à peu, sur le terrain de la quotidienneté, à coup de réformes et de mesures gouvernementales, « [...] d'une manière d'ailleurs tellement systématique, apparemment si organisée, qu'on [le] croirait l'œuvre d'une seule personne ».³⁴ Toutefois, tout en situant le rôle stratégique d'organisations internationales comme l'OCDE dans la mutation de l'École, il serait erroné de conclure qu'elles sont les seules instigatrices de ce projet. Il s'agit de fait d'une construction d'une grande efficacité, qui peut compter sur l'appui de nombreuses instances, de plusieurs paliers de pouvoirs, ce qui rend difficile, d'une part, la lecture du phénomène et la compréhension des liens qui unissent les différents responsables et, d'une autre part, la mobilisation des acteurs touchés sur l'ensemble des enjeux des transformations.³⁵

³² Ibid.

³³ Ibid., p. 14.

³⁴ Daniel Dagenais, « Lettre ouverte à mes collègues du Cégep », dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, ouvrage cité, p. 310. Voir aussi à ce sujet Pierre Bourdieu qui traite de l'influence majeure de certaines organisations internationales et de certains *think tanks* sur les politiques d'éducation. Le sociologue écrit : « Il faut appeler les choses par leur nom. Par exemple, la politique actuelle de l'éducation est décidée par l'Unice, par le Transatlantic Institute, etc. Il suffit de lire le rapport de l'Organisation mondiale pour le commerce (OMC) sur les services pour connaître la politique de l'éducation que nous aurons dans cinq ans. Le ministère de l'éducation nationale ne fait que répercuter ces consignes élaborées par des juristes, des sociologues, des économistes, et qui, une fois mises en forme d'allure juridique, sont mises en circulation. », dans « Pour un savoir engagé », *Manière de voir*, no. 66, novembre-décembre 2002, p. 80.

³⁵ Christian Laval, ouvrage cité, p. 10.

1.1.3 Conceptualisation des transformations éducatives

C'est ce projet, qui prend forme et s'incarne au sein de réformes récentes, de tendances perceptibles, que nous tentons de cerner et dont nous voulons, plus tard, présenter les caractéristiques. Pour ce faire, un certain détour conceptuel s'impose d'abord. Avant d'aborder les formes des transformations, les fronts touchés par la mutation éducative, il est essentiel de définir de manière synthétique ce qui lie les tendances actuelles, en apparence souvent disparates, qui se profilent en Éducation.

Plusieurs auteurs ont tenté de saisir la mutation actuelle de l'école. Alors que Yves Careil parle de la « refondation néolibérale de l'école »³⁶, Christian Laval utilise le concept d'*école néo-libérale* :

L'école néo-libérale désigne un certain modèle scolaire qui considère l'éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique. Ce n'est pas la société qui garantit à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement futur. Cette privatisation est un phénomène qui touche aussi bien le sens du savoir, les institutions censées transmettre les valeurs et les connaissances, que le lien social lui-même.³⁷

Laval ajoute que deux dimensions caractérisent cette conception dominante de l'Éducation : l'utilitarisme et le libéralisme, la première s'appliquant à la vision des savoirs, des contenus, la seconde au mode d'organisation de l'École. L'auteur précise également que son concept ne décrit pas l'état actuel de l'École, mais permet de comprendre le sens des transformations en cours. *L'école néo-libérale* se présente ainsi comme une tendance, une hypothèse nécessaire pour une école toujours traversée de contradictions³⁸ : « Elle permet de mettre au jour et de relier des évolutions et des politiques concrètes, de dégager le sens pratique et de politiques a priori disparates ».³⁹

³⁶ Yves Careil, *École libérale, école inégale*, Paris, Éditions Nouveaux regards, Éditions Syllepse, 2002, p. 10.

³⁷ Christian Laval, ouvrage cité, p. 7-8.

³⁸ Notamment entre des aspirations égalitaires bien ancrées, l'idéal d'une éducation émancipatrice et la logique inhérente aux transformations en cours.

³⁹ Ibid., p. 10-11.

Le concept, qui permet de saisir le sens du processus de transformation de l'école, s'accompagne de trois tendances, que Laval identifie comme la *désinstitutionnalisation*, la *dévalorisation* et la *désintégration*. Ces tendances, plus que le concept d'*école néo-libérale*, décrivent les transformations éducatives en cours. La désinstitutionnalisation se présente comme la transformation de l'institution scolaire, caractérisée historiquement par sa stabilité et son indépendance vis-à-vis des forces du marché, en une « organisation flexible », adaptée aux demandes et aux besoins de la société. C'est toute la question de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, et avec elle de l'adoption de modes de gestion entrepreneuriaux et de l'assujettissement de l'Éducation aux besoins du Capital, qui est englobée dans cette tendance. La dévalorisation fait référence à l'effritement des fondements de l'École en termes d'idéalité et de finalité, la valeur économique devenant le premier, et de plus en plus le seul, référent pour établir les objectifs et juger des succès et des échecs de l'École. Enfin, la désintégration englobe la tendance à la marchandisation au sein du système éducatif, l'introduction du consumérisme scolaire et leur conséquence : l'émergence d'un modèle d'école qui fonctionne « [...] à la « diversité », à la « différenciation », en fonction des publics et des demandes ⁴⁰ ».

Si la conceptualisation des transformations éducatives présentée par Chrisian Laval est intéressante par bien des points – elle permet notamment de saisir le sens général des transformations éducatives, tout en ciblant les tendances fortes à l'œuvre – elle n'est pas pour autant entièrement satisfaisante. Les trois tendances présentées donnent l'impression de s'entre-couper, particulièrement la désinstitutionnalisation et la désintégration, qui concernent toutes les deux le déclin de l'institution scolaire et sa transformation en une organisation flexible, à même de répondre à la diversité grandissante des besoins et des demandes. De plus, le concept d'*école néo-libérale* couvre les phénomènes de privatisation et de marchandisation de l'Éducation, ainsi que leurs conséquences pour les savoirs, le sens de l'Éducation, les institutions, mais il ne fait pas référence explicitement à l'industrialisation de la formation⁴¹.

⁴⁰ Ibid., p. 15.

⁴¹ Jamais le phénomène de l'industrialisation de la formation n'est mentionné par Laval dans sa définition de la mutation de l'Éducation. Cependant, certaines caractéristiques de la mutation auxquelles il fait référence sont en lien avec le processus d'industrialisation. C'est le cas de la tendance à la désinstitutionnalisation qui décrit la

Pourtant, l'industrialisation de la formation est un phénomène difficilement contournable. Plusieurs aspects de la mutation éducative sont imputables à ce processus. L'ignorer, c'est prendre le risque qu'une partie des tendances structurantes de la dynamique actuelle marquant le monde de l'éducation, nous échappe. Le phénomène n'appelle pas pour autant une définition unique et sa conceptualisation emprunte à différentes perspectives de l'industrialisation. Pierre Moeglin, dans son introduction à *L'industrialisation de la formation*, donne un bon aperçu à la fois de la diversité des sources de référence de la notion et de l'ampleur du phénomène. Parmi ceux-ci notons la multiplication des filières professionnelles de formation, la déterritorialisation de l'enseignement par l'enseignement à distance, la montée de la formation continue, le recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'Éducation (TICE), l'adoption par les établissements d'enseignement de la gestion entrepreneuriale, la promotion de l'auto-formation, le retour des pédagogies « industrielles » et « [...] la mise en cause des valeurs historiques du service public éducatif (gratuité, désintéressement, équité, égalité des chances) »⁴².

Au-delà de ces exemples, Pierre Moeglin insiste sur le fait que les différents critères utilisés pour cerner le phénomène ne font pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Par exemple, Gaëtan Tremblay afin de définir l'industrialisation de la formation, à l'instar d'autres auteurs, reprend en partie la définition qu'il avait formulée pour caractériser les industries culturelles, en utilisant quatre critères : l'intensité capitalistique, l'organisation rationnelle du travail, la présence des machines et le lien avec le marché⁴³. Moeglin propose plutôt une caractérisation de l'industrialisation de la formation basée sur trois dimensions⁴⁴ : technologisation, rationalisation et idéologisation, cette dernière dimension référant à la

transformation de l'institution scolaire en une « organisation flexible ». Ce qui est ici évoqué, c'est l'ensemble des réorganisations de la structure scolaire, marquées par une tendance à la décentralisation et à l'autonomisation des établissements d'enseignement, et l'adoption de modes de gestion issus de l'entreprise privée. Bref, des transformations qui s'inscrivent dans une rationalisation de l'organisation, caractéristique du phénomène d'industrialisation.

⁴² Pierre Moeglin, « Introduction », *L'industrialisation de la formation, État de la question*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1998, p. 11.

⁴³ Ibid., p. 22. Pierre Moeglin y fait état de la conception de Gaëtan Tremblay.

⁴⁴ Pierre Moeglin note que le recours aux « dimensions » plutôt qu'à des « critères », tels qu'utilisés par Tremblay, a « [...] l'avantage d'éviter de lier de manière rigide la qualification industrielle à la présence obligée d'un trop grand nombre de facteurs ». Ibid., p. 23.

production et à la propagation, au sein du système éducatif, de l'esprit industriel. Aucune des deux approches ne fait consensus. Les critères de la présence des machines et du lien avec le marché, utilisés par Gaëtan Tremblay se voient critiqués par certains auteurs qui les jugent inadaptés à la formation. Il en va de même pour la dimension de la technologisation de Pierre Moeglin. Certains points restent, cependant, incontournables, comme le critère de l'organisation rationnelle, qui est au cœur du phénomène d'industrialisation de la formation.

Les mésententes sur la caractérisation du processus d'industrialisation de la formation s'expliquent en grande partie par la difficulté à appliquer directement la référence industrielle au monde de l'éducation. En effet, les manifestations à caractère industriel au sein du système de formation ne se présentent pas d'une manière massive, uniforme et systématique. Moeglin écrit que : « Si processus industriel il y a, [...] ses mécanismes sont à géométrie variable en fonction des secteurs et niveaux ⁴⁵ ». L'industrialisation de la formation se présente ainsi plus comme une nébuleuse de transformations, diverses mesures répondant à une logique assimilable à l'univers industriel, que comme un phénomène au développement systématique et homogène.

C'est en ce sens qu'il faut comprendre le processus d'industrialisation de la formation : un phénomène à la fois diversifié et spécifique au monde de la formation, dont l'évolution est marquée par les nombreuses logiques, souvent contradictoires, qui cohabitent dans le système d'éducation. Cette diversité ne doit pas disqualifier pour autant le référent industriel, elle n'a pas pour effet de le rendre caduc. Dans la mesure où des phénomènes découlant d'une logique industrielle se conjuguent, se produisent à plusieurs niveaux du système éducatif simultanément, et qu'ils engendrent peu à peu des transformations profondes dans un ensemble élargi de sphères du système d'éducation, la caractérisation industrielle se voit amplement justifiée.⁴⁶

Malgré la diversité du processus d'industrialisation de la formation, un point nous interpelle particulièrement dans sa conjugaison avec les autres transformations éducatives :

⁴⁵ Ibid., p. 29.

⁴⁶ Voir à ce sujet Pierre Moeglin qui défend la même idée, dans Ibid., p. 21 et 29.

l'actuelle industrialisation de la formation est à nos yeux indissociable de la marchandisation de l'éducation et de sa soumission au rapport social capitaliste néolibéral. Les manifestations et les impératifs des deux processus s'interpellent, s'encouragent et se complètent. En effet, « [...] comme le suggèrent de leur côté G. Tremblay et J.-G. Lacroix, [une définition de l'industrialisation de la formation qui exclut le lien avec le marché] oublie l'influence industrialisante des exigences liées à la recherche du profit⁴⁷ ». S'il est clair que le phénomène d'industrialisation de la formation peut être étudié en lui-même et n'est pas réductible aux transformations actuelles de l'École ou à une « excroissance » de la marchandisation de l'Éducation⁴⁸, aujourd'hui ses manifestations sont liées au projet commun d'une école néolibérale et il s'inscrit, en partie, dans une analyse commune. C'est en concevant le phénomène d'industrialisation de l'Éducation à la fois comme une facette des transformations et un outil de la mutation, lié à l'informatisation du secteur, bref, un processus au service de l'assujettissement des finalités de l'éducation aux besoins du Capital, que nous l'inscrivons dans une définition des transformations éducatives en cours.

Ces précisions sur le processus d'industrialisation de la formation nous invitent à intégrer cette dimension dans une présentation des transformations en cours du monde de l'éducation. Pour ce faire, nous risquons notre propre définition en avançant le terme de *réingénierie de l'Éducation*⁴⁹ afin de qualifier la mutation actuelle. C'est cette définition que nous utiliserons

⁴⁷ Ibid., p. 24.

⁴⁸ À cet égard, Pierre Moeglin s'attarde sur le fait que certains auteurs qualifient le processus en cours de réindustrialisation plutôt que d'industrialisation. Suivant cette approche, c'est plutôt au passage à un nouveau stade industriel que nous assisterions, les différents systèmes d'éducation ayant déjà vécu une première phase d'industrialisation. Moeglin écrit : « [...] si [...] le service public éducatif a été à l'origine des progrès sociaux et économiques exceptionnels de l'époque moderne, c'est en grande partie parcequ'il a réussi à concilier deux catégories d'avantages : ceux, politiques, de l'égalité (par l'uniformité du service et la redistribution des ressources) et ceux, financiers, de la standardisation (par la rationalisation des tâches, la péréquation des moyens et les économies d'échelle). Cette conciliation renvoyait elle-même plus fondamentalement à la conjonction de [...] la logique politico-philosophique de l'intégration nationale et de la diffusion du Progrès et des Lumières et [de] la logique économique-industrielle [...] ». Pierre Moeglin, Ibid., p. 33. Ceci nous rappelle comment les transformations du monde de l'éducation après la Deuxième Guerre mondiale (au Québec, la modernisation qui a suivi le *Rapport Parent*) pouvaient se rattacher à une logique d'industrialisation (projet technocratique, rationalisation de l'Éducation, standardisation), tout en mettant de l'avant des objectifs (démocratisation, accès à l'Éducation, unification du réseau, culture commune pour tous) éloignés des considérations néolibérales.

⁴⁹ Outre le fait que l'utilisation du terme « réingénierie » a été au centre du discours réformateur du gouvernement du PLQ au début de son mandat, à partir de 2003, l'expression a également été utilisée par quelques auteurs pour traiter des transformations éducatives récentes. On la retrouve de façon critique notamment dans le mémoire de Stéphane Thellen (*Nouvelles technologies éducatives : idéologie d'un couplage inédit*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de sociologie, 2000, p. 27.)

pour le reste de ce mémoire pour référer aux transformations éducatives en cours, concourant à un double processus d'industrialisation et de marchandisation, s'inscrivant dans le projet d'une École asservie aux besoins de la société, réduite à sa seule dimension économique, à la seule dimension des besoins du Capital.

Par *réingénierie de l'Éducation* nous entendons, un processus de transformation de la sphère éducative, largement planifié, promu et mis en branle dans le cadre de la reconfiguration du capitalisme et de la transformation de la régulation sociale⁵⁰, se caractérisant par une marchandisation⁵¹ accélérée et une industrialisation des structures et des rapports éducatifs, dans une perspective d'extension du capitalisme et d'assujettissement du système à ses besoins et ses finalités. Ce processus affecte non seulement l'Éducation en tant que bien public et droit initialement reconnu, mais entraîne également une mutation de la finalité de l'Éducation et de son caractère de projet politique, une transformation du rapport pédagogique et des statuts qui y sont associés⁵², une reconfiguration des structures organisationnelles et une recrudescence des logiques ségrégatives et de reproduction sociale au sein du système.

1.2 Caractéristiques et Manifestations de la réingénierie éducative

La réingénierie de l'Éducation se caractérise par un ensemble de phénomènes, en apparence disparates et hétérogènes. On assiste, entre autres, à l'émergence d'une nouvelle

⁵⁰ La reconfiguration du capitalisme et la transformation de la régulation sociale sont amorcées au tournant des années 1980 et se caractérisent par la rupture avec le mode de régulation politique providentialiste et la phase longue de développement fordienne-keynésienne, ainsi que par leur dépassement : l'adoption de la logique néolibérale dans la régulation sociale et l'expansion du capitalisme à l'ensemble des sphères de la vie sociale, donc y compris l'ensemble des services.

⁵¹ Cette marchandisation multiforme s'accompagne également d'une privatisation de l'Éducation, qui est le pendant nécessaire du rapport marchand. Cette simultanéité de la privatisation et de la marchandisation appelle toutefois quelques nuances. L'introduction de comportements consuméristes en Éducation, qui se manifeste forcément à travers une forme de marché éducatif, ne serait-il qu'embryonnaire, ne va pas automatiquement de pair avec une privatisation du financement. Prenons l'exemple de certains parents qui, ne recourant pas à l'école privée pour leurs enfants, cherchent néanmoins à les inscrire dans des écoles à projet particulier, évitant ainsi l'école publique générale, jugée inadéquate et délabrée. S'il s'agit bien là d'une forme de consumérisme scolaire, ce comportement s'inscrit toutefois dans le cadre de l'école publique, toujours largement financée par l'État.

⁵² Nous entendons par là que certaines tendances associées à la réingénierie éducative affectent le sens et la fonction du statut d'étudiante et d'étudiant, d'enseignante et d'enseignant et leurs interactions.

structuration des institutions d'enseignement, de plus en plus calquée sur le modèle de l'entreprise, basée sur une gestion technocratique, à l'adoption d'une pédagogie faussement progressiste, centrée sur « l'apprenant », poussée par les sciences de l'éducation et doublée de l'approche par compétences et d'une promotion de l'application éducative des technologies de l'information et des communications (TIC), à la montée d'un discours servant à susciter et cautionner les comportements consuméristes, et enfin, à l'approbation de contenus d'enseignement et d'une programmation de plus en plus spécialisés et professionnalisés, misant sur les programmes courts au détriment de la formation générale, jugée en partie accessoire. Malgré cette diversité, ces manifestations s'inscrivent dans un même mouvement et une logique d'ensemble, liés à la réingénierie de l'Éducation. Ces phénomènes s'interpellent, se complètent, et en viennent par leur concrétisation à faciliter d'autres avancées de la réingénierie concernant différents aspects de l'Éducation.

Si nous avons pu, dans la première partie de ce chapitre, traiter des grandes lignes de la réingénierie de l'Éducation, en présentant son ancrage comme projet lié à la reconfiguration du capitalisme et à la transformation néolibérale de la régulation politique, il nous apparaît important de décrire avec plus de détails, l'éventail des caractéristiques de la réingénierie. Sans en faire une description exhaustive, la présentation de ces grandes tendances, autant celles liées à l'industrialisation qu'à la marchandisation, nous aidera éventuellement à analyser les discours étudiants. Après avoir présenté les différentes caractéristiques des transformations de l'Éducation, nous serons à même, notamment, de voir jusqu'à quel point les discours issus du mouvement étudiant portent sur un ensemble diversifié de phénomènes liés à la réingénierie de l'Éducation.

Toutefois, avant de traiter directement des transformations résultant de la réingénierie, il nous apparaît pertinent de revenir sur les points qui portent sur sa concrétisation comme projet. Si nous avons précédemment abordé ces questions, notamment en traitant de l'influence de l'OCDE et d'autres organisations internationales dans l'articulation d'un projet spécifique pour l'École, certaines précisions, concernant les objectifs de la réingénierie et la façon dont elle prend forme et se déploie, doivent être apportées.

1.2.1 L'enjeu de l'Éducation

La réingénierie néolibérale de l'Éducation est motivée par une série de grands objectifs qui justifient et soutiennent toutes les facettes de ce programme politique. Normand Baillargeon, dans *Éducation et avenir commun*, fait part de ces trois objectifs⁵³. Par la mise en branle des transformations éducatives, les promoteurs de la réingénierie⁵⁴ cherchent l'allégeance idéologique, l'appropriation du marché éducatif et, enfin, l'ajustement des finalités de l'Éducation aux besoins du marché. Ce qui est visé suivant cette conception, c'est à la fois l'École comme lieu de production de la conscience, comme institution de socialisation, de reproduction sociale, de formation de la main-d'œuvre, mais aussi son potentiel marchand pour l'expansion du Capital. Le tout se traduit par une volonté de faire « main basse sur le secteur⁵⁵ », ce qui passe nécessairement par une confrontation avec la force de travail stratégique dans le secteur, le personnel enseignant, afin de le mettre « au pas⁵⁶ ».

Ces objectifs cernent véritablement les aspects stratégiques de l'Éducation pour le Capital. Peu d'institutions peuvent, en effet, avoir un tel impact sur les consciences, une telle importance sur les capacités de développement de l'économie capitaliste tout en constituant un nouveau marché potentiel à envahir. Si l'Éducation se voit interpellée à chaque restructuration majeure du capitalisme, la tendance actuelle au développement économique tend à augmenter l'importance du secteur éducatif pour le Capital. En effet, l'importance du savoir, de la recherche et du niveau de formation de la main-d'œuvre pour la productivité et la compétitivité économiques, tant des individus, des entreprises que des économies nationales, se fait de plus en plus grande. C'est ce qu'exprime Christian Laval lorsqu'il écrit que : « L'éducation [...] est devenue un « facteur d'attractivité » des capitaux dont l'importance va croissante dans les stratégies « globales » des entreprises et dans les politiques d'adaptation des gouvernements⁵⁷ ».

⁵³ Normand Baillargeon, « Éducation et avenir commun », article cité, p. 51.

⁵⁴ Normand Baillargeon utilise l'expression les « maîtres », pour désigner les promoteurs et les initiateurs des transformations éducatives en cours.

⁵⁵ Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 142.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Christian Laval, ouvrage cité, p. 9.

L'Éducation est sommée de contribuer plus activement au succès économique dans un contexte que plusieurs auteurs, notamment parmi les promoteurs de la réingénierie, qualifient de société « de l'information », « d'économie du savoir »⁵⁸. C'est dans la même veine que plusieurs économistes recourent à la théorie du « capital humain », par laquelle il désignent « le stock de connaissances valorisables économiquement et incorporées aux individus »⁵⁹. Cette théorie s'accompagne du thème du *life long education*, l'éducation tout au long de la vie, qui représente l'impératif de la formation continue dans une société dominée par les mots d'ordre de flexibilité et de compétitivité, dans un contexte où la sécurité d'emploi cède de plus en plus de terrain devant une généralisation du travail autonome et de la précarisation des conditions de travail. Ces thèmes sont significatifs, de la part même des promoteurs de la réingénierie éducative, de l'importance stratégique de l'Éducation, qu'ils veulent continue, ininterrompue, au cœur de l'économie.

Mais plus encore, l'Éducation est appelée à jouer un rôle fondamental dans l'amorce d'une nouvelle phase longue d'expansion du capitalisme, basée sur les TIC et l'informatisation sociale, alors que la culture, l'information et le savoir s'affirment comme « moteur » du développement économique. Cette reconfiguration capitaliste pourrait déboucher non seulement sur une nouvelle phase longue d'expansion mais bien sur une méga-phase de développement caractérisée par la place centrale de la production et de la consommation de biens non-matériels⁶⁰. C'est dans cette perspective que le travail intellectuel, les biens et services qu'il consomme, sont visés. Cette capacité de relance du

⁵⁸ Voir à ce sujet Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 138.

⁵⁹ D. Guellec et P. Ralle, *Les Nouvelles Théories de la croissance*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 1995, p. 52. cité par Christian Laval, ouvrage cité, p. 44. L'OCDE a mis de l'avant sa propre définition du capital humain qui rassemblerait « les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique ». À ce propos, voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 44-45. La théorie du capital humain, qui remonte aux années soixante, est largement critiquée pour son biais idéologique et sa contribution aux avancées de la réingénierie éducative. N'empêche que son recours est significatif de la place stratégique de la formation, de l'Éducation et du savoir dans le développement économique des sociétés contemporaines.

⁶⁰ Voir Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 137-138. ; également « Informatisation, industrialisation de la culture et marchandisation accrue de la formation : une interaction ouvrant un nouveau cycle long de croissance », dans E. Fiches (dir.), *La notion de bien éducatif. Service de formation et industries culturelles*, Actes du colloque international, Rouvrai, 1994, p. 322. ; et aussi « Sociologie et transition millénariste », article cité.

capitalisme se manifeste en premier lieu à travers le marché que constitue le secteur éducatif pour l'offre de nouveaux produits technologiques. En plus de constituer pour l'offre technologique une masse critique de ventes, le marché éducatif donne une visibilité aux produits technologiques et permet la formation d'une main-d'œuvre habilitée à les utiliser, et éventuellement, à les consommer en dehors du cadre de la formation institutionnelle⁶¹.

L'Éducation constitue en effet un marché prometteur pour les TIC et les développements éducatifs qui peuvent en découler. Il s'agit d'un secteur qui rassemble des dépenses de 2 000 milliards de dollars à l'échelle mondiale, dont les effectifs scolaires ont progressé deux fois plus rapidement que la population mondiale depuis 1950⁶². C'est en situant l'attrait marchand qu'exerce le secteur, que Samuel Johsua écrit :

On comprend les convoitises que suscite l'éducation : 50 millions d'enseignants dans le monde pour le seul domaine public, mille milliards de dollars de crédits publics. C'est pourquoi elle figure en bonne place dans les négociations menées dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) d'un Accord général sur le commerce des services (AGCS).⁶³

Enfin, sur cette question, n'oublions pas le rôle stratégique de l'Éducation dans la construction des consciences, bref son rôle de socialisation, de transmission de valeurs. Bien que l'École soit loin de posséder un monopole en ce domaine, on ne peut négliger son influence sur la transmission de certaines valeurs⁶⁴, de certains comportements. Dans le contexte actuel de reconfiguration du capitalisme, suivant les objectifs de la réingénierie, un enjeu spécifique se dessine autour du contrôle de la conscience des individus, des populations⁶⁵, ce qui ajoute à l'importance du secteur éducatif pour le Capital.

⁶¹ Voir à ce sujet Jean-Guy Lacroix, « Informatisation, industrialisation », article cité, p. 337. et Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay, « Globalisme et pluralisme : le cas d'école des technologies d'information et de communication en éducation », dans P. Moeglin et G. Tremblay (dir.), *2001 Bogues : Globalisme et pluralisme*, ouvrage cité, p. 9-10.

⁶² Christian Laval, ouvrage cité, p. 132.

⁶³ Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 36.

⁶⁴ On y transmet, entre autres, une certaine valorisation du savoir ainsi que des valeurs liées au monde du travail : discipline, hiérarchie, effort, etc.

⁶⁵ Voir à ce sujet Jean-Guy Lacroix, « Sociologie et transition millénariste », article cité, p.121-122. Lacroix y écrit : « [...] tout le problème pour la domination du Capital était d'éviter que le sujet ne prenne conscience des possibilités accumulées et ne les interprète sur la base de ses propres intérêts, d'où la nécessité d'aliéner la conscience ».

1.2.2 La concrétisation du projet

Comme nous l'avons souligné précédemment, à l'instar de l'influence du discours néolibéral dans d'autres secteurs de la société, l'agenda de la réingénierie éducative prend forme en grande partie par la construction et la propagation d'un discours, mis de l'avant par les *think tanks* néolibéraux et les grandes organisations internationales (OMC, Banque Mondiale, FMI, OCDE), exigeant le rapprochement des sphères éducatives et économiques avec les impératifs de la mondialisation. Ce discours et ces pressions sont autant d'initiatives néolibérales visant à établir un rapport de force favorable.

Il se présente en premier lieu comme un argumentaire cherchant à montrer la nécessité d'appliquer les réformes néolibérales en Éducation. Si on en retrouve les germes dès les années 1970⁶⁶, particulièrement en ce qui concerne la question de l'industrialisation de la formation, c'est au moyen d'intenses campagnes d'opinion, de mots d'ordre martelés dans les grands médias, à partir des années 1980 et tout au long de la décennie 1990, que se répand efficacement l'argumentaire de la réingénierie éducative. Dans un même mouvement, les promoteurs de la réingénierie de l'Éducation brandissent la nécessité du recrutement de personnel hautement qualifié, en maniant le thème de la fuite des cerveaux et de la pénurie de scientifiques⁶⁷, dénoncent le « mammouth bureaucratique »⁶⁸, que constitueraient l'État et l'École publique, et incitent à la diversification des sources de financement de l'Éducation et à l'augmentation des frais de scolarité⁶⁹. À travers la conjugaison de ces arguments, la réingénierie est présentée comme la solution idéale à tous les dysfonctionnements du

⁶⁶ Voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 29. Christian Laval y rappelle comment l'ouvrage de Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement* (Paris, Éditions de Minuit, 1967), s'inscrit, dès le début des années 1970, dans cet argumentaire pour une École et une Université qui « [...] doivent devenir des quasi-entreprises fonctionnant sur le modèle même des firmes privées et contraintes à la « performance » maximale ».

⁶⁷ Ce thème est porté par toutes les grandes organisations internationales qui font la promotion de la réingénierie éducative (OCDE, BM, UNESCO, UE), mais est également relayé par des ministres de l'Industrie, des recteurs et des médias. Voir à ce sujet Pierre Milot, article cité, p. 5-6.

⁶⁸ Christian Laval, ouvrage cité, p. 118.

⁶⁹ Sur ce seul point, plusieurs arguments sont avancés par les promoteurs de la réingénierie. C'est d'abord sur la base de la crise des finances publiques qu'on en appelle à la diversification du financement, l'État n'ayant plus, suivant ce discours, les moyens d'assumer des dépenses éducatives croissantes. Mais, on fait aussi directement la promotion des « bienfaits » de la hausse des frais de scolarité, qui permettrait de coordonner l'offre et la demande d'éducation, qui inciterait à étudier avec ardeur et qui tenderait à réduire la durée des études. Le tout s'accompagne d'un discours revalorisant la responsabilité individuelle et présentant l'Éducation comme un investissement personnel. Voir à ce sujet Pierre Milot, article cité, p. 15-18.

système, mais aussi comme la seule réponse possible aux exigences de réformes et au mécontentement de la population sur la situation de l'Éducation.⁷⁰

Ce discours est relayé en grande partie par les médias, mais aussi au sein de différentes instances de consultation – comités, conseils, sommets, commissions et États généraux – où les promoteurs de la réingénierie éducative trouvent un espace pour donner un écho à leurs propositions⁷¹. Toutefois, lorsqu'il se manifeste lors de ces consultations publiques, l'argumentaire néolibéral tend à atténuer ses attaques. En apparence contradictoire, dans le cadre des commissions d'enquête, il mobilise les mêmes référents que ceux du discours providentialiste⁷². C'est sous la pression qu'il subit venant des discours de résistances, qui se manifestent à son encontre lors de forums, « [...] dans un espace stratégique partagé par des interlocuteurs qui s'affrontent...⁷³ », que le discours néolibéral se déploie en défendant certaines valeurs providentialistes, comme l'égalité des chances⁷⁴. En dehors même du cadre des consultations publiques, en réaction aux oppositions au modèle social néolibéral qui se sont faites grandissantes depuis la fin des années 1990⁷⁵, le discours de la réingénierie tend à s'adoucir, comme le précise Christian Laval en écrivant :

Des formes plus aimables enveloppent désormais des politiques toujours aussi dures dans les objectifs poursuivis. L'OCDE après le « capital humain » découvre le « capital social ». [...] La Commission européenne découvre l'« homme intégral » et jure ses grands dieux qu'elle cherche d'abord l'épanouissement complet de l'être humain. Les dirigeants de l'OMC assurent que l'éducation publique n'a rien à craindre de l'Accord général sur le

⁷⁰ Voir Pierre Milot, article cité, p.8. et Christian Laval, ouvrage cité, p.11-12.

⁷¹ À titre d'exemple, citons les États généraux sur l'éducation au Québec, en 1996, où le patronat avait présenté un ensemble de positions allant dans le sens de la réingénierie de l'Éducation : promotion de la décentralisation du pouvoir dans le système d'éducation pour favoriser une adaptation aux besoins des entreprises, défense du réseau des écoles privées, remise en question des cégeps, etc. Voir à ce sujet Bernard Rioux, article cité, p. 16.

⁷² Jacques Beauchemin et al., « Présentation, L'État dans la tourmente », article cité, p. 10.

⁷³ Jacques Beauchemin et al., « Du providentialisme au néolibéralisme », article cité, p. 18.

⁷⁴ C'est l'hypothèse avancée par Jacques Beauchemin, Gilles Bourque et Jules Duschatel. Les discours politiques sont toujours liés à une forme de régulation mais aussi à un rapport de force donné. Sans l'analyser comme une forme ou une volonté de manipulation, les auteurs considèrent que l'intégration de thèmes et de valeurs providentialistes par le discours néolibéral répond à son déploiement dans un espace stratégique où il est confronté à un autre discours auquel il se doit de répondre. « Ainsi, de prime abord, le discours de régulation néolibéral tend à se réclamer des objectifs poursuivis par l'État-providence (la justice sociale, le droit social et la solidarité), pour mieux faire valoir les objectifs d'efficacité et d'équité qui semblent vouloir s'y substituer [...] ». « Du providentialisme au néolibéralisme », article cité, p. 19.

⁷⁵ Nous pensons aux grandes mobilisations du mouvement altermondialiste, particulièrement depuis 1999 à Seattle.

commerce des services (AGCS) et que les « antimondialisations » se font peur tout seuls.⁷⁶

Cette récupération de thèmes providentialistes, ce recours à un vernis progressiste par le discours de la réingénierie éducative, se manifestent également à travers l'utilisation de mots et de slogans référant à un certain imaginaire du progrès, les promoteurs de la réingénierie parlant d'« autonomie », de « citoyenneté », d'« ouverture » et de « démocratie », ces deux derniers thèmes servant à justifier l'assujettissement de l'École aux demandes de la société, qui se réduit à l'économie⁷⁷. Le brouillage des thèmes s'accroît encore plus lorsque les groupes et personnes opposés aux avancées de la réingénierie se voient accoler par ses promoteurs, l'étiquette de « conservateurs » ou d'« élitistes », face à un projet présenté comme une modernisation⁷⁸. Qu'il s'agisse, de la part des promoteurs de la réingénierie, d'une manipulation ou non, cette réarticulation du discours néolibéral se présente comme une véritable récupération qui brouille les enjeux et les débats qui précèdent la mise en place de réformes, et qui peut faciliter l'acceptation de ses mesures.

Au-delà de l'argumentaire néolibéral, qui cherche à susciter et légitimer l'implantation des mesures de la réingénierie, les réformes en Éducation se mettent en place en s'appuyant sur différents facteurs. Ainsi, le contexte de la mondialisation, l'entrée en vigueur d'accords économiques de libre-échange, la libéralisation du commerce et la concurrence internationale grandissante qui en découlent se conjuguent pour créer un contexte favorable à l'application de pans entiers du projet de réingénierie éducative. Plus encore, certaines dispositions des accords de libre-échange restreignent le pouvoir de légiférer des gouvernements et forcent les parties à pousser toujours plus loin l'ouverture au marché. En ce qui concerne l'Éducation, l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) constitue l'exemple parfait de ce type de pression et de contrainte à la marchandisation : l'article 19 de l'entente contraint les États signataires à mener des rondes de négociations successives pour augmenter le niveau de

⁷⁶ Christian Laval, ouvrage cité, p. 325.

⁷⁷ Voir Michel Freitag, article cité, p. 355-356. Freitag affirme qu'on assiste à une mutation de l'institution universitaire en une organisation fondée sur le principe de rendement. Soumis à un « renversement des valeurs », le principe du rendement amène l'Université à répondre à toutes les demandes, à tous les mouvements de la société, au nom de l'ouverture et de la démocratie. Voir également Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 79.

⁷⁸ Voir Manon Boner-Gaillard, « Les bonnes vieilles méthodes peuvent être progressistes », *À babord!*, no. 9, avril-mai 2005, p. 20.

libéralisation du secteur.⁷⁹ Ajoutons que le contexte de négociation qui prélude à la mise en place des accords de libéralisation, malgré l'influence marquante de cette institutionnalisation des règles du commerce, échappe en grande partie au public et au débat politique⁸⁰, ce qui alimente un certain sentiment de frustration dans la population, mais aussi la confusion qui entoure la mise en place de la réingénierie éducative et l'application d'autres mesures néolibérales.

Cette confusion est également nourrie par le brouillage des repères politiques⁸¹, résultat de l'adhésion de l'ensemble des élites politiques aux thèses du néolibéralisme, situation qui favorise d'autant plus l'application de la réingénierie éducative. Les partis dits « de gauche », tenus pour socio-démocrates, une fois au pouvoir adoptent l'« option social-libérale »⁸², qui se traduit par une propension à appliquer par étapes successives les réformes néolibérales, tout en conservant l'apparence de l'État-providence. Ainsi, les gouvernements, acquis dans une grande mesure à l'idéologie néolibérale, lorsqu'ils n'osent pas s'attaquer de front au système d'éducation, pratiquent par touches, petit à petit, la réingénierie éducative. Sur le long terme, le résultat est similaire et se traduit par une avancée soutenue des transformations néolibérales en Éducation.

⁷⁹ Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 38. Voir également à ce sujet Normand Baillargeon, « Éducation et avenir commun », article cité, p. 54. Baillargeon y ajoute que le GATS (General agreement on trade and services) pousse pour l'ouverture de tous les secteurs non entièrement assumés par l'État. La situation qui prévaut en éducation au Québec – notamment l'existence d'un important réseau d'écoles privées – suivant cette logique, ne mettrait pas à l'abri le secteur d'une marchandisation à la suite d'une contestation judiciaire.

⁸⁰ À titre d'exemple, rappelons-nous que lors de la tenue du Sommet des Amériques, à Québec en avril 2001, en vue de la création de la Zone de libre-échange des Amériques (ZLÉA), malgré la pression du public, le gouvernement fédéral refusait de divulguer les documents de négociation de l'Accord. Les questions du député néo-démocrate Svend Robinson lors de la réunion du Comité des affaires étrangères et du commerce international du 15 mars 2001, illustrent la difficulté même des parlementaires à mettre la main sur le contenu des négociations. Voir le procès verbal de cette réunion à l'adresse internet : www.parl.gc.ca/committee/CommitteePublication.aspx?SourceId=54515&SwitchLanguage=1 Cette question renvoie d'une façon plus générale à ce que Beauchemin qualifie de « crise du politique », que nous avons évoquée précédemment. Voir à ce sujet Jacques Beauchemin, « Le politique en otage », article cité, p. 5-6.

⁸¹ Voir Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 13.

⁸² Yves Careil, ouvrage cité, p. 35. Les exemples ne manquent pas lorsqu'il est question de la conversion néolibérale des partis socio-démocrates. Pensons entre autres au Parti Québécois au Québec, au Parti Socialiste en France et au Parti Travailliste en Angleterre. Voir également sur la question de la conversion des partis « de gauche » au néolibéralisme : Keith Dixon, « Dans les soutes du « blairisme » », *Manière de voir*, no. 72, décembre 2003-janvier 2004, p. 74-77 ; Laurent Bonelli, « Ces architectes en France du social-libéralisme », *Ibid.*, p. 82-85, et Christian De Brie, « En avant vers le radieux parti unique! », *Ibid.*, p. 86-89.

La mise en place de la réingénierie éducative s'appuie également sur le désengagement financier de l'État, qui, comme dans d'autres sphères sociales, ouvre la porte à un recours plus important au secteur privé. Les compressions budgétaires⁸³, qui affectent concrètement les conditions d'études, se traduisent par une détérioration marquée de la qualité de l'école publique et incitent à terme plusieurs parents à envoyer leurs enfants à l'école privée⁸⁴. Ces restrictions budgétaires imposées à l'École s'accompagnent également souvent d'une contractualisation des moyens, un financement conditionnel à l'adoption, par les établissements d'enseignement ciblés, d'une gestion entrepreneuriale marquée par la reddition de compte, les plans de réussite et les contrats de performance, qui agissent comme têtes de pont de la réingénierie au niveau local.⁸⁵

Mais c'est aussi à la faveur de nouveaux liens avec le privé, qui prennent la forme de partenariats, d'ententes d'exclusivité et de comités faisant une place importante au milieu des affaires⁸⁶, qu'avance la réingénierie éducative. Ici encore, le désengagement de l'État joue un rôle de déclencheur, les difficultés financières poussant les établissements d'enseignements à recourir aux solutions privées que sont les partenariats en tous genres⁸⁷. L'Éducation, secteur qui a subi les compressions les plus massives, peut-être parce que les moins visibles à court terme⁸⁸, entre ainsi dans un processus accéléré de privatisation dû en grande partie aux partenariats, « [...] l'une des pierres d'assise de la nouvelle régulation des rapports sociaux,

⁸³ Au Québec, pour la seule année 1998, c'est 600 millions de dollars qui ont été retirés du budget de l'Éducation. Voir Stéphane Thellen, ouvrage cité, p. 36.

⁸⁴ Voir à ce sujet Yves Careil, ouvrage cité, p. 35-40, et Christian Laval, ouvrage cité, p. 110-111.

⁸⁵ Voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 243-244.

⁸⁶ Voir Michel Couillard, *Le rapprochement entre éducation et économie : le cas du comité national des programmes d'études professionnelles et techniques du MEQ*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de sociologie, 2002, p.12. Michel Couillard y donne comme exemple de la place qui est faite au secteur privé, la création de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO) et de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) (devenue Emploi-Québec en 1995), par lesquelles les différents paliers de gouvernement « [...] vont recourir à des acteurs du marché du travail pour valider le contenu des programmes de formation ». La création de ces instances est symptomatique pour Couillard du rapprochement entre l'Éducation et l'Économie.

⁸⁷ Certains projets de la sorte, qui visent à développer l'esprit d'entreprise chez les étudiants, sont déjà en cours, comme celui entre l'Université de Cambridge et le MIT, comme le note Pierre Milot. Voir article cité, p. 6. Pour d'autres exemples de partenariats entre institutions d'enseignement et secteur privé, voir également Christian Laval, ouvrage cité, p. 130.

⁸⁸ Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 144.

tant sur le plan du discours que sur le plan de la réorganisation institutionnelle concrète que met en place le néolibéralisme⁸⁹».

En plus des partenariats et de l'ouverture au secteur privé, c'est un véritable cercle vicieux favorable à la réingénierie de l'Éducation qui est entraîné par les restrictions budgétaires. Si les compressions facilitent l'introduction de partenariats et suscitent une dégradation de l'éducation publique, cette détérioration est ensuite utilisée pour pousser plus loin les réformes. Les promoteurs de la réingénierie stigmatisent ainsi les revers de l'École, accusent le personnel enseignant et les syndicats d'en être la cause, pour justifier d'autres mesures néolibérales qui concourent, elles mêmes souvent, à la ruine de l'École publique, à l'exode vers le privé et à l'augmentation des inégalités. Ce qui peut sembler être des attaques irrationnelles contre l'Éducation, au moment même où elle est un enjeu si crucial pour le Capital, trouve ici son explication : la privation financière de l'Éducation ouvre des brèches à l'envahissement marchand, permet de briser l'autonomie véritable du savoir et agit comme une arme permettant une emprise de plus en plus importante sur le secteur.

1.2.3 Structures et gestion

Les structures et les modes de gestion du secteur éducatif occupent une place de premier plan dans les visées de la réingénierie de l'Éducation. La restructuration organisationnelle du système d'éducation qui en découle soulève plusieurs enjeux. C'est tout à la fois une infrastructure productive, plus « rationnelle », plus « efficace », liée au processus d'industrialisation de la formation, et une structure favorable à l'émergence d'un marché éducatif, qui sont peu à peu mises en place. Mais ces transformations structurelles interpellent aussi la finalité de l'Éducation par l'exacerbation des logiques ségrégatives qu'elles entraînent au sein même du système d'éducation.

À travers ces transformations structurelles, un phénomène occupe une place centrale : celui de la décentralisation, soit la tendance des gouvernements à confier de nouveaux

⁸⁹ Jacques Beauchemin et al., « L'État dans la tourmente », article cité, p. 11.

pouvoirs aux institutions d'enseignement, en se délestant de certaines de leurs responsabilités⁹⁰. On assiste ainsi à la mise en place progressive d'une nouvelle structure du système d'éducation caractérisée par la décentralisation et une plus grande autonomie des établissements d'enseignement. Si l'État fixe toujours les objectifs majeurs pour l'Éducation, il se déleste de la manière d'y répondre, et confie aux administrations locales le soin d'utiliser les moyens jugés appropriés pour les atteindre⁹¹. La décentralisation et l'autonomisation des établissements, qui pourraient se traduire par un projet de démocratisation, suscitent et accentuent, dans les faits, la compétition et la hiérarchisation entre établissements, qui elles-mêmes nourrissent les injustices et la ségrégation éducatives⁹². La « décentralisation-autonomisation » est bien pensée comme un élément de la réingénierie : un outil devant permettre une meilleure productivité, une gestion plus efficace, un contact plus direct avec les besoins et les demandes du secteur privé. C'est ainsi qu'elle est articulée⁹³, comme l'affirme Christian Laval lorsqu'il écrit : « C'est au nom de la concurrence, du rôle du consommateur, de l'efficacité, de la réduction des coûts, de la collaboration école-entreprise, que la décentralisation est la plupart du temps prônée⁹⁴ ». Dans cette perspective, les solutions locales sont vues comme les meilleures.

L'impact de la décentralisation, sa capacité à opérer le rapprochement avec le secteur privé, résident dans le fait qu'elle se caractérise par un déplacement des centres de décisions, du gouvernement à l'administration locale, d'un espace politique soumis à la critique

⁹⁰ Le cas de la réforme du collégial, toujours à venir, illustre bien cette volonté décentralisatrice. Voir à ce sujet le mot de clôture du ministre Reid, lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, en 2004 à l'adresse : www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis2004/a040610.htm

⁹¹ Christian Laval, ouvrage cité, p. 251.

⁹² Yves Careil, ouvrage cité, p. 90.

⁹³ Notons que la décentralisation occupe une place importante dans les revendications et le déploiement du discours des grands promoteurs de la réingénierie éducative. L'OCDE en fait la promotion tout comme la Commission européenne qui appuie la mesure parce qu'elle permet une grande flexibilité organisationnelle et l'ouverture au marché. Voir Pierre Milot, article cité, p. 16, et Christian Laval, ouvrage cité, p. 174. Les grandes organisations internationales comme l'OCDE et la Banque mondiale s'en servent même comme critère pour démarquer les institutions publiques et privées. Suivant cette vision : « [...] sont privées les institutions d'enseignement qui ne sont pas contrôlées par une autorité publique, mais gérées par un organisme ou un conseil de gestion privé qui n'a été ni désigné par un organisme public, ni élu par vote public [...] ». Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 43. La décentralisation, de l'aveu même de ces grands promoteurs de la réingénierie éducative, contribue donc à la privatisation, au sens large, de l'Éducation.

⁹⁴ Christian Laval, ouvrage cité, p. 173-174.

populaire à un lieu fermé⁹⁵ qui échappe à tout débat politique. Les centres de décisions, à proximité du marché, sont ainsi plus perméables aux demandes issues des entreprises privées, tout en étant plus à l'abri des critiques et d'éventuels mouvements de résistance, que le gouvernement⁹⁶. Comme le souligne Samuel Johsua : « [...] il s'agit « d'hybrider » les centres de décision, et de rendre difficilement repérable l'endroit et le moment où les choix sont faits. Ce de manière à vider le débat politique public de tout sens [...] »⁹⁷. De cette manière, les capacités de résistance au modèle de la réingénierie, au sein même de l'École, sont réduites.

L'objectif visé par la décentralisation est donc, tout à la fois, de délester l'État de ses responsabilités publiques, afin de faire dominer la finalité économique dans l'Éducation, et de permettre l'émergence d'un véritable marché éducatif où des institutions, soumises à des impératifs de rendement et relevant de modes de gestion technocratiques, au service de « clientèles »⁹⁸ en demande de services éducatifs, sont amenées à se faire concurrence. Suivant cette visée, le recours par l'École à des modes de gestion « efficaces », importés du monde de l'entreprise privée, accompagne inévitablement le processus de « décentralisation-autonomisation », afin d'assurer la productivité maximale, de faire face aux responsabilités liées à l'autonomisation et d'atteindre les objectifs fixés.

À travers l'adoption de la gestion entrepreneuriale, c'est tout le bagage de concepts marchands et de structures gestionnaires issus de l'entreprise privée qui est sollicité dans une

⁹⁵ Malgré le thème de l'ouverture martelé par les promoteurs de la réingénierie éducative, les lieux de décisions des établissements d'enseignement, surtout en ce qui concerne l'éducation supérieure, sont loin d'être eux-mêmes ouverts au public. Les conseils d'administration des universités et des cégeps au Québec, très éloignés d'un idéal démocratique, sont surtout ouverts au « milieu », c'est-à-dire au secteur privé. En effet, la composition de ces conseils d'administration laisse une large place aux membres externes, c'est-à-dire aux personnes non-issues de l'établissement d'enseignement, dans les faits, surtout des représentants d'entreprises privées.

⁹⁶ Une telle « stratégie » n'est pas seulement utilisée en Éducation. Les gouvernements ont compris, en plus d'un domaine, qu'il est commode de se délester de décisions politiques potentiellement impopulaires. Ainsi peut-on interpréter, dans la même logique, la création de la Régie de l'Énergie au Québec, qui doit décider de l'importance des hausses des tarifs d'électricité, selon les demandes d'Hydro-Québec. En se débarrassant de cette responsabilité, en la confiant à une instance présentée comme neutre et objective, le gouvernement québécois s'est mis, en partie, à l'abri des critiques sur les hausses de tarifs.

⁹⁷ Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 44.

⁹⁸ Les premiers « clients » étant les étudiants, eux-mêmes marchandises à livrer pour les autres « clients » à satisfaire en finalité, les entreprises privées, comme le note Michel Freitag dans « L'Université aujourd'hui : Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », article cité, p. 337. Voir également sur la même idée, Gilles Gagné, article cité, p. 41.

perspective large de rationalisation de l'Éducation, comme l'affirme Gilles Gagné en écrivant que : « Vouées à une imitation consciencieuse de l'économie de la firme [...], les organisations scolaires deviennent un lieu de mobilisation des ressources [...] et de la recherche des combinaisons productives qui maximisent la satisfaction des besoins⁹⁹ ». Les besoins dont il est ici question sont tout à la fois, dans une perspective de service, ceux des étudiants et étudiantes appréhendé-e-s comme clientèle¹⁰⁰, et dans une perspective économiciste, ceux de « la société », c'est-à-dire de la sphère économique.

Ce qui accompagne la logique de cette gestion entrepreneuriale, en parallèle du recours aux solutions privées et de l'augmentation de frais aux « clients », c'est l'idée que l'Éducation doit être évaluée selon des critères de performance, de productivité et d'efficacité¹⁰¹. L'objectif de ce recours gestionnaire est double : s'assurer de l'efficacité de l'appareil de production de la main-d'œuvre pour le Capital et installer les mécanismes administratifs nécessaires à l'implantation et à l'élargissement d'un marché éducatif, notamment en donnant des outils permettant de juger du rendement des investissements dans le secteur. De cette façon, le processus d'industrialisation, qui se manifeste ici à travers une rationalisation de l'organisation scolaire, concourt à la marchandisation de l'Éducation.

La question de l'évaluation joue ici un rôle fondamental pour la réingénierie éducative. Suivant une conception selon laquelle l'efficacité est toujours mesurable¹⁰², l'évaluation se présente, de concert avec la décentralisation, mais souvent aussi avec les ententes qui consacrent le financement conditionnel, comme une exigence gouvernementale afin de s'assurer des « progrès » de la réingénierie imposés à l'École. Mais l'évaluation est aussi

⁹⁹ Gilles Gagné, article cité, p. 38.

¹⁰⁰ Ces besoins étudiants, du point de vue de l'organisation scolaire, peuvent se traduire de multiples façons : demandes de formation spécifiques, besoins d'encadrement, ressources d'aide, services à la vie étudiante, etc.

¹⁰¹ Voir Stéphane Thellen, ouvrage cité, p. 27.

¹⁰² Selon Christian Laval, il s'agit là de la conception dominante en Éducation. L'efficacité est mesurable dans la mesure où « [...] elle peut être rapportée à des dispositifs, des méthodes et des techniques entièrement définis, standardisés et reproductibles sur grande échelle [...] ». Laval démontre également que la pression à l'évaluation s'exerce de la part de grandes organisations internationales comme l'OCDE et la Banque mondiale, qui jouent un rôle de premier plan dans la création de critères de comparaison et de techniques d'évaluation pour les écoles. Christian Laval, ouvrage cité, p. 222-224.

sollicitée dans une perspective de marchandisation de l'Éducation, pour éclairer les investisseurs potentiels et les parents dans le choix d'une école pour leurs enfants¹⁰³.

La marchandisation de l'Éducation est donc intimement liée à l'adoption de la gestion entrepreneuriale par les établissements d'enseignement. C'est en recourant à ce type de gestion, afin de chercher de nouvelles ressources financières, des revenus issus de la publicité, que la marchandisation se met en place au sein des établissements d'enseignement¹⁰⁴. Mais la gestion entrepreneuriale signifie également la mise en marché des écoles elles-mêmes, dans le but d'attirer une « clientèle » étudiante¹⁰⁵. Ce *marketing* scolaire, qui est le lot tant des institutions d'enseignement supérieur, des écoles privées que de certaines écoles publiques cherchant à attirer une « clientèle » étudiante particulière, se situe dans un contexte d'exacerbation des dynamiques concurrentielles entre les écoles qui, selon les promoteurs de la réingénierie, est susceptible d'engendrer « [...] innovation, productivité, meilleure satisfaction de la demande¹⁰⁶ ». Pourtant, dans les faits, la fixation sur les résultats, induite par la gestion entrepreneuriale, et la publication de palmarès et de résultats d'évaluation, dans un contexte de concurrence interscolaire, poussent parfois les écoles à répondre aux problèmes vécus sur le terrain par des solutions « cosmétiques ».¹⁰⁷

Les transformations structurelles de l'Éducation et l'adoption de la gestion entrepreneuriale s'accompagnent, de plus, d'une bureaucratisation des structures administratives où la place faite au secteur privé, au « milieu », tend à augmenter. À l'opposé, les bases étudiante et enseignante en viennent de plus en plus à être considérées, dans leurs rapports avec les centres de décisions de l'École, comme de simples groupes de pression.¹⁰⁸ Ces tendances sont symptomatiques de la perception des promoteurs de la réingénierie et des technologues de l'Éducation selon laquelle, l'impulsion aux

¹⁰³ La publication du palmarès annuel des écoles secondaires de la revue *L'actualité* depuis quelques années est symptomatique de ce type d'évaluation. Sous prétexte de vouloir éclairer le choix des parents, en leur donnant l'information jugée nécessaire sur la qualité des écoles à leur disposition, cet exercice d'évaluation s'inscrit en fait dans le processus de marchandisation et dans une perspective consumériste de l'Éducation qui exacerbe la concurrence entre les établissements d'enseignement.

¹⁰⁴ C'est ce que Christian Laval appelle « la commercialisation de l'espace scolaire », Ibid., p. 131.

¹⁰⁵ Laval parle alors de « commercialisation de l'activité éducative », Ibid.

¹⁰⁶ Ibid., p. 114.

¹⁰⁷ Ibid., p. 197.

¹⁰⁸ Benoît Renaud, article cité, p. 15.

transformations éducatives ne doit pas être attendue du corps enseignant, jugé trop « conservateur », mais doit plutôt venir de la pression extérieure, des partenaires privés et des administrations d'établissements¹⁰⁹.

L'ensemble de ces transformations structurelles et administratives en cours – décentralisation, autonomisation, rationalisation, recours à la gestion entrepreneuriale, bureaucratisation – tend à entraîner une mutation de l'École : le passage de l'*institution scolaire*, « [...] subordonnée à des fins collectives [...] »¹¹⁰ et caractérisée par une histoire propre, à l'*organisation scolaire*, orientée vers la maximisation des résultats et la réponse aux besoins, clientélistes et économiques. C'est cette idée que Michel Freitag développe lorsqu'il traite de l'abandon par l'Université de ses finalités historiques et de sa portée civilisationnelle¹¹¹. Freitag résume ainsi sa conception :

Dans ce procès, [d'adaptation systématique à un nouvel environnement social à caractère technocratique] l'université s'est elle aussi engagée dans une mutation organisationnelle impliquant, à terme, la dissolution de son identité civilisationnelle spécifique et sa conversion en « entreprise » simplement fonctionnelle.¹¹²

Cette mutation en cours interpelle donc le statut de l'Éducation, sa finalité et son caractère politique, lié à un projet commun et indissociable d'une certaine conception, d'un certain idéal de la démocratie. C'est son sens et son rôle, jusqu'ici reconnus, qui sont maintenant remis en question. En effet, toute autre considération est en voie de s'effacer devant les impératifs organisationnels de la réingénierie éducative et les mots d'ordre de productivité, d'efficacité et de concurrence.

¹⁰⁹ Christian Laval, ouvrage cité, p. 249.

¹¹⁰ Gilles Gagné, article cité, p. 27.

¹¹¹ D'autres auteurs, à l'instar de Freitag, s'accordent pour voir dans les transformations contemporaines de l'Éducation une mutation caractérisée par le passage du statut institutionnel de l'École à celui d'organisation. Voir à ce sujet Gilles Gagné, article cité, p. 22-27 ; Christian Laval, ouvrage cité, p. 322, et Jacques Pelletier, « De l'institution à l'organisation : la mutation de l'université contemporaine », *Possibles*, vol. 30, no. 1-2, hiver-printemps 2006, p. 239-264.

¹¹² Michel Freitag, article cité, p. 389.

1.2.4 Privatisation, consumérisme scolaire et ségrégation

La question des ressources de l'Éducation nous donne un autre exemple de cette tendance et révèle la pénétration des dynamiques consuméristes au sein du système. On assiste ainsi à la privatisation progressive des services éducatifs, notamment par l'augmentation des « droits » de scolarité et la montée des frais de toutes sortes, mécanismes par laquelle la formation académique vient à être perçue comme la consommation d'un service et un investissement individuel. Plusieurs facteurs se conjuguent simultanément pour favoriser cette montée de la logique marchande et la privatisation de l'Éducation : au sous-financement, imposé par l'État, doublé d'un recours gestionnaire à la facturation privée, s'ajoute une promotion massive du libre-choix éducatif, du dégel des frais de scolarité et d'une perspective de l'Éducation comme investissement individuel.

La hausse des frais de scolarité, la montée des frais afférents et les compressions budgétaires dans l'aide financière aux études (AFE), toutes des mesures qui ont un impact sur l'accessibilité à l'Éducation, sont parmi les aspects les plus visibles de la réingénierie éducative. Toutes ces mesures ont été appliquées au Québec, de la hausse des frais de scolarité, au début des années 1990, jusqu'à la compression de 103 millions de dollars dans les bourses du régime d'aide financière, au printemps 2004, contribuant au procès de privatisation de l'Éducation, en forçant les étudiants et étudiantes à assumer une part grandissante des coûts de leur formation et les contraignant, souvent, à un endettement de plus en plus important.

Malgré ces avancées de la réingénierie éducative, des voix s'élèvent toujours pour exiger une hausse de la part étudiante du financement de l'éducation post-secondaire¹¹³. S'appuyant sur le fait que les dépenses éducatives représentent entre 20 % et 30 % du budget de chaque pays et notant que les coûts de la formation, dans un contexte d'extension de la formation continue, n'auront de cesse d'augmenter, l'OCDE et d'autres promoteurs de la réingénierie éducative, dont plusieurs membres de la classe politique, professent que l'État n'a plus les

¹¹³ Il s'agit d'une des recommandations du Manifeste pour un Québec lucide, lancé en octobre 2005. Voir le site www.pourunquebeclucide.info/

moyens de financer seul l'Éducation et, en toute logique, qu'il y a nécessité d'augmenter le financement privé de l'Éducation, notamment par la hausse des frais de scolarité.¹¹⁴ À cet argument lié à l'état des finances publiques, les promoteurs de la réingénierie ajoutent celui de l'investissement individuel en alléguant que, dans la mesure où la formation profite à l'individu qui la possède, lui permet de gagner en productivité et d'accroître ses possibilités professionnelles, chaque étudiant-e devrait contribuer financièrement à ce qui constitue un investissement en « capital humain ».¹¹⁵

Ce dernier argument, qui se présente comme un élément du discours faisant la promotion de la hausse des frais de scolarité, interpelle directement la nature du rapport éducatif et s'inscrit plus largement dans la montée du consumérisme en Éducation. S'ajoute également souvent à ce discours, pour justifier le consumérisme scolaire, le thème des défis de la mondialisation, face auxquels les individus devraient s'« outiller »¹¹⁶, faire preuve d'initiative, d'autonomie et se doter d'un bagage de compétences. Au-delà du discours, c'est le contexte social lui-même qui favorise la montée du consumérisme et de « l'investissement » éducatifs. Dans un contexte de société marqué par le durcissement des rapports sociaux – chômage, montée du travail autonome, précaire et instable, diminution du filet de sécurité sociale, etc. – et, en Éducation, par la concurrence entre les établissements d'enseignement, on assiste à un renforcement de l'individualisme qui, lui-même, suscite une montée du consumérisme scolaire et assure un important succès à l'idée de l'investissement individuel.¹¹⁷

Mais les promoteurs de la réingénierie éducative font aussi une importante promotion de la liberté de choix en Éducation. Si le thème s'adresse à tous les niveaux d'éducation, il interpelle plus spécifiquement les parents dans le choix d'une école pour leurs enfants et se présente d'abord, dans une perspective libérale, comme une défense du libre-choix éducatif en tant que droit. Au Québec, cette « liberté de choix » se traduit concrètement par le

¹¹⁴ Christian Laval, ouvrage cité, p. 133.

¹¹⁵ Ibid., p. 46-47.

¹¹⁶ Voir Jean Pichette, article cité, p. 127.

¹¹⁷ Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 16-17.

financement public des écoles privées, à hauteur de 60 %¹¹⁸, ce qui ouvre la possibilité à une partie importante des parents, qui autrement ne pourraient se le permettre, de faire le choix du privé pour leurs enfants.

C'est non-seulement le droit de choisir une école qui est promu, mais aussi, plus largement, le choix de l'école privée qui est encouragé. Mais plus encore, selon les promoteurs de la réingénierie éducative, une transformation organisationnelle, faisant une large place à la liberté de choix, serait à même d'assurer efficacité, performance et excellence académique pour le système d'éducation, et constituerait ainsi la solution aux nombreux maux qui l'accablent.¹¹⁹ La promotion du choix se situe donc pleinement dans le courant qui favorise la généralisation du consumérisme scolaire et la montée d'un marché éducatif. À tel point que certains parents faisant face à une situation de concurrence scolaire, constatant l'état de délabrement de l'école publique causé par les compressions gouvernementales et subissant la pression au libre-choix, font le « choix » de l'école privée pour leurs enfants, malgré leurs réticences à recourir à une option qui concourt elle-même au déclin du secteur public. Bref, la liberté de choisir n'est pas le choix de tout le monde, mais se présente plus comme une obligation de choisir comme l'écrit Christian Laval :

Dans une situation d'inégalité croissante entre les conditions d'enseignement, lesquelles sont partie prenante de conditions d'existence et de revenu de plus en plus inégales entre groupes sociaux, il n'est pas surprenant que ceux qui le peuvent, mais *ne le veulent pas* forcément, choisissent l'évitement des plus mauvais établissements et des classes les plus mauvaises¹²⁰.

Cette « obligation de choisir » montre bien comment la montée des logiques consuméristes et la constitution d'un marché éducatif au sein du système peuvent entraîner des conséquences ségrégatives et susciter un accroissement des inégalités en Éducation. Cette accentuation des inégalités passe d'abord par la désaffectation de l'école publique, résultat des politiques d'austérité budgétaire. S'il est clair que, dans la foulée des restrictions budgétaires, il y a eu aggravation des difficultés de nombreux établissements, particulièrement ceux dont

¹¹⁸ Le niveau le plus élevé au Canada. Voir Benoît Renaud, article cité, p. 15.

¹¹⁹ Christian Laval, ouvrage cité, p. 115.

¹²⁰ Ibid., p. 190.

les élèves sont originaires de milieux socio-économiques défavorisés, il ne faut pas non plus négliger l'impact des politiques de décentralisation dans l'augmentation des écarts de richesse entre les régions et les institutions.¹²¹ Il en découle, notamment, une hiérarchisation des établissements et une exacerbation des dynamiques concurrentielles déjà à l'œuvre au sein du système.

Face à une école publique « en ruine » et ayant à leurs dispositions des outils de comparaison des établissements d'enseignements, plusieurs parents sont amenés à jouer le jeu de la concurrence scolaire en inscrivant leurs enfants à l'école privée ou en tentant d'échapper à la condition de leur domiciliation, par le recours aux options éducatives fournies par des écoles publiques à vocation particulière¹²². Ces écoles publiques spéciales, tout comme les établissements privés, entrent de plein pied dans la concurrence scolaire, en tentant d'attirer la meilleure « clientèle » étudiante, et concourent ainsi à la montée d'un modèle d'éducation à trois vitesses : une privée pour les personnes qui en ont les moyens, une publique spécialisée pour les élèves à même de satisfaire les critères de sélection¹²³ et une publique « détériorée » pour les autres¹²⁴.

C'est en ce sens que le monde de l'éducation au Québec, s'est transformé depuis 1996, à la faveur d'une montée du secteur privé, marquée par une augmentation de 10 % du nombre d'inscriptions¹²⁵, et de l'éclatement du secteur public en de nombreuses filières sélectives.

¹²¹ Ibid., p. 259.

¹²² Ces écoles publiques qui offrent différentes options et projets sélectifs (en langues, en arts, etc.), à l'instar des écoles privées, sélectionnent leurs élèves et assurent ainsi une composition étudiante expurgée des « éléments à problèmes ».

¹²³ Ce sont aussi les élèves dont les parents ont la compétence nécessaire pour jouer le jeu de la concurrence scolaire, qui sont suffisamment dotés socio-culturellement pour juger des meilleures filières et qui sont à même de mobiliser des ressources et des contacts pour choisir l'école spécialisée pour leur progéniture, comme l'ont si bien montré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (*Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964, et *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.). Le cas récent, rapporté par les grands médias, de parents campant plusieurs jours devant l'école FACE afin d'obtenir une place pour y inscrire leurs enfants, montre bien l'engouement suscité par les écoles publiques à vocation particulière. Même si l'école FACE fait exception en ne sélectionnant pas ses élèves, ce qui explique en partie l'enthousiasme parental envers l'établissement, on peut présumer que les parents prêts à se déplacer et à engager ressources et temps pour y inscrire leurs enfants sont certainement mieux dotés que des parents socio-économiquement et culturellement défavorisés. Voir à cet effet Marie-Andrée Chouinard, « Délire pour une école. Des parents campent plusieurs jours devant l'école FACE pour être certains d'y inscrire leurs enfants » *Le Devoir*, 21 novembre 2005, disponible sur le site internet du Devoir à l'adresse : www.ledevoir.ca

¹²⁴ À ce propos, voir Pierre Dubuc, « Le Palmarès des écoles de l'Actualité », *L'aut journal*, no. 244, novembre 2005, p.13.

¹²⁵ Bernard Rioux, article cité, p. 16.

Cette situation est à l'origine d'un cercle vicieux aux conséquences ségrégatives : la médiocrité réelle ou apparente¹²⁶ de l'école publique incite les parents à faire le choix du privé ou de l'école publique spécialisée pour leurs enfants, ce qui a pour effet de vider l'école publique de ses « bons » éléments¹²⁷, de la rendre encore plus médiocre et d'encourager l'exil de plus d'élèves¹²⁸. Pour compléter le portrait, l'importante augmentation des frais de scolarité de l'éducation post-secondaire agit comme un obstacle supplémentaire à l'accessibilité à l'Éducation pour les individus les moins bien nantis et contraint souvent ces derniers à un endettement grandissant.

Ces dynamiques mettent en lumière à quel point la dégradation de l'école publique, les politiques néolibérales en Éducation et la montée de la concurrence interscolaire affectent les personnes les plus démunies financièrement et culturellement. Alors que les parents qui en ont les moyens peuvent faire le choix de l'école privée ou de l'école publique sélective pour leurs enfants, l'école publique générale est entraînée dans un processus de dégradation qui affecte directement les élèves qui la composent. Au-delà des conséquences directes des compressions, les écoles publiques qui possèdent à l'origine une certaine mixité sociale sont affectées plus que d'autres par la fuite des élèves mieux doté-e-s et tendent à se ghettoïser au détriment des élèves qui restent.¹²⁹

L'état de concurrence interscolaire et la liberté de choix viennent donc à agir comme un facteur supplémentaire de reproduction des inégalités sociales au sein du système éducatif. L'École dans sa forme pré-concurrentielle¹³⁰ se présentait déjà comme un lieu de reproduction social, de légitimation des inégalités, par sa capacité à transformer des « [...] différences sociales en différences scolaires en faisant passer des propriétés acquises au sein

¹²⁶ Si les compressions budgétaires ont eu un impact certain sur la qualité de l'école publique, il ne faut pas sous-estimer l'influence des palmarès, comme celui de l'*Actualité*, sur la perception parentale des écoles. C'est en ce sens que nous parlons de médiocrité apparente.

¹²⁷ Nous entendons par là, les élèves les plus à même de réussir, que l'école juge comme les plus doué-e-s, mais dont l'avantage est généralement lié à l'origine socio-économique, à l'origine de classe, qui sont les plus doté-e-s en capital culturel.

¹²⁸ Voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 111.

¹²⁹ Ibid., p. 191.

¹³⁰ Nous entendons par là, la situation de l'École avant l'exacerbation des logiques concurrentielles, liée à la réingénierie de l'Éducation.

du milieu familial pour des « dons naturels » [...]»¹³¹. À l'inégalité devant l'École, la mise en concurrence des établissements et le consumérisme éducatif ajoutent donc maintenant l'inégalité devant le choix de l'école¹³². La hausse des frais de scolarité de l'éducation post-secondaire agit d'une façon similaire en renforçant certaines inégalités et en consolidant la position des étudiants et étudiantes les plus favorisé-e-s¹³³. Le processus de marchandisation de l'Éducation, par la montée du consumérisme scolaire qu'il suppose, se présente donc, dans ses différentes manifestations et à travers les dynamiques qu'il soulève, comme un puissant facteur de ségrégation et de reproduction des classes sociales.

1.2.5 Techniques et outils pédagogiques

Les rapports pédagogiques constituent un autre champ d'intervention de la réingénierie éducative au sein duquel la forme et les objectifs de l'enseignement sont interpellés. À l'instar des transformations structurelles de l'Éducation, au sein desquelles les modes de gestion entrepreneuriaux jouent un rôle primordial, les changements pédagogiques actuels sont indissociables de ce qui se présente comme un champ de gestion du pédagogique : les sciences de l'éducation. Ainsi, simultanément à la montée, au niveau administratif, de la gestion entrepreneuriale, la prééminence des sciences de l'éducation influe profondément sur les enjeux pédagogiques. Au Québec¹³⁴ comme ailleurs, grâce à leur influence grandissante, les sciences de l'éducation participent activement à des réformes majeures de l'enseignement, l'implantation d'une nouvelle pédagogie qui se veut centrée sur l'élève, qualifié d'« apprenant », et l'adoption de l'approche par acquisition de compétences, au détriment

¹³¹ Franck Poupeau et Thierry Discepolo, dans Pierre Bourdieu, *Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, Marseille, Éditions Agone, Comeau et Nadeau Éditeurs, 2002, p. 53.

¹³² Christian Laval, ouvrage cité, p. 188.

¹³³ Voir à cet effet les conclusions de Statistique Canada, dans « Étude : Accès aux programmes professionnels, dans le contexte de la déréglementation des frais de scolarité », *Le Quotidien*, 27 septembre 2005. En ligne. <: www.statcan.ca/Daily/Français/050927/q050927a.htm >.

¹³⁴ La professionnalisation de l'enseignement est un bon exemple de cette influence au Québec. Depuis 1994, toute personne voulant enseigner au niveau secondaire doit faire quatre années d'études pédagogiques, alors que par le passé des personnes diplômées pouvaient enseigner dans leur discipline suite à une courte formation en pédagogie. Cette réforme est significative de l'influence de la vision des sciences de l'éducation qui privilégie les méthodes pédagogiques plutôt que de miser sur une plus grande maîtrise disciplinaire. Notons que cette politique connaît toujours des ratées alors que plusieurs écoles québécoises font face à une pénurie d'enseignants et d'enseignantes. À ce propos, voir Antoine Robitaille, « Les sans-papiers de l'éducation méritent d'enseigner », *Le Devoir*, 25 octobre 2005. disponible sur le site internet du Devoir à l'adresse : www.ledevoir.ca

d'une vision de l'enseignement comme transmission de savoirs. Elles participent également à la promotion de l'usage éducatif des TIC.

Si la montée des sciences de l'éducation n'est pas strictement associée aux transformations liées à la réingénierie éducative, mais s'inscrit, plus largement, dans un processus de rationalisation de l'éducation qui remonte à plusieurs décennies, l'expertise qui en découle n'en forme pas moins un obstacle de plus à la politisation des enjeux éducatifs¹³⁵. Et c'est en ce sens, non pas comme projet de connaissance mais comme projet de gestion technocratique¹³⁶, qu'elles sont instrumentalisées par les promoteurs de la réingénierie éducative. Mais aussi parce qu'elles mettent de l'avant une vision utilitariste de l'Éducation suivant laquelle un enseignement des œuvres et des savoirs, en eux-mêmes et pour eux-mêmes, est considéré comme élitiste¹³⁷: ainsi que l'aime entendre Jean Larose en écrivant que : « [...] les Sciences de l'éducation empruntent à la mentalité gestionnaire et techniciste des gérants d'entreprise une conception utilitaire de l'éducation; désormais tout « apprentissage » est censé « satisfaire un besoin » ou « atteindre un objectif » [...] »¹³⁸

Le « projet » des sciences de l'éducation prend d'abord forme par l'adoption d'une pédagogie dite néo-progressiste, qui domine actuellement les pratiques d'enseignement au Québec et ailleurs en Occident. On en retrouve notamment la marque dans la réforme qui est appliquée depuis l'automne 2005 dans les écoles secondaires québécoises. Issue d'une tradition progressiste qui remettait en cause le caractère autoritaire et élitiste de l'École, la pédagogie « néo-progressiste » en cours cherche à centrer l'enseignement non plus sur les savoirs à transmettre mais sur l'enfant, sur l'élève, sur l'apprenant, le « s'éduquant »¹³⁹ qu'on

¹³⁵ Plutôt que d'aider à éclairer le débat politique sur la nature, la forme et le sens de l'enseignement, les experts des sciences de l'éducation, à l'instar de beaucoup d'autres experts, tendent à dicter le beau, le bon, le vrai et le souhaitable et à soustraire ces questions de l'espace public. De cette manière, les questions qui concernent l'Éducation ne sont plus des questions sociales et politiques, les questions de tout le monde, mais reviennent aux sciences de l'éducation, dont le statut est reconnu par l'État. Voir à ce sujet Jean Pichette, article cité, p. 124.

¹³⁶ Ibid., p. 123.

¹³⁷ Comme exemple, citons Micheline Cambron qui écrit que dans les départements de littérature domine la perception selon laquelle : « [...] les tenants des sciences de l'éducation, universitaires et fonctionnaires confondus, vouent un profond mépris, quand ce n'est pas une haine féroce, à la littérature ». Voir Micheline Cambron, « La tentation de l'Utopie, Conception du langage et enseignement de la littérature au Québec », dans Gilles Gagné (dir.), », *Main basse sur l'Éducation*, Québec, ouvrage cité, p. 227-228.

¹³⁸ Jean Larose, « Le vertige en héritage », dans Gilles Gagné (dir.), Ibid., p. 85.

¹³⁹ Pierre Moeglin, « Introduction », article cité, p. 18.

conçoit comme « maître » de son parcours scolaire, qu'on juge autonome et capable d'expérimenter et de manifester rationnellement ses intérêts et ses besoins. Cette approche pédagogique, « à l'écoute » et au service du rythme et des demandes de chaque élève, s'appuie sur une conception qui rejette la place traditionnelle, dans l'enseignement, des savoirs et des œuvres, jugés non-essentiels, antidémocratiques et souvent ennuyeux¹⁴⁰. Cette pédagogie « néo-progressiste », particulièrement en Amérique du Nord, se double d'une approche constructiviste, selon laquelle on juge que chaque élève construit son propre savoir, ses propres conceptions, ce qui renforce la tendance à la marginalisation des savoirs construits socio-historiquement¹⁴¹.

Cette approche pédagogique soulève toutefois une difficulté majeure : en supposant *a priori* l'autonomie de l'élève, alors que l'autonomisation de l'individu est un processus, un construit historique et social et se veut le grand projet moderne de l'Éducation¹⁴², elle écarte l'importance de la synthèse des savoirs dans l'apprentissage et ouvre la porte toute grande à une approche clientéliste de consommation d'éducation¹⁴³. C'est ici que la nouvelle pédagogie à la mode révèle ses liens avec la réingénierie de l'Éducation. En mettant au centre du rapport pédagogique les demandes étudiantes, leurs « besoins », on justifie la dérive utilitariste de l'Éducation, l'idée selon laquelle l'école doit préparer au travail¹⁴⁴. Par contre, on fait fi, malgré une approche qui dit se vouloir proche des spécificités de chaque élève, des inégalités socio-économiques dont découlent des aptitudes devant l'école extrêmement diversifiées selon les élèves et leur origine, ce que l'idée de « l'enfant autonome » semble

¹⁴⁰ Voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 317.

¹⁴¹ Normand Baillargeon, « Misère du constructivisme », *À babord!*, no. 9, avril-mai 2005, p. 22.

¹⁴² Comme le fait remarquer Stéphane Thellen dans *Nouvelles technologies éducatives : idéologie d'un couplage inédit*, ouvrage cité, p. 98.

¹⁴³ Dans cette veine, se manifeste également une volonté de mettre en place une formation « à la carte », offrant de nombreuses options, suivant les intérêts et les choix de « l'apprenant ». Au Québec, cette possibilité est actuellement envisagée pour les étudiant-e-s du secteur technique qui pourraient choisir éventuellement dans une formation générale à la carte, les cours qui leur plaisent. Tout comme la pédagogie « néo-progressiste », la montée de la formation à la carte soulève de nombreuses critiques. De la même façon que le choix de l'école agit comme une forme supplémentaire de ségrégation, la philosophie du choix et de l'affirmation des intérêts dans l'école, portée par la pédagogie nouvelle, affirmée par la tendance au développement d'une éducation à la carte, tend à confirmer et renforcer une fois de plus les inégalités. C'est ce que révèle le cas de l'école américaine, depuis longtemps basée sur le principe de la demande et de la diversité, comme l'explique Christian Laval : « Dans l'école-supermarché, c'est l'élève qui tend à construire son propre programme. [...] Ceux qui sont les moins bien armés se laissent prendre aux « effets d'affichage » des cours [...] ». Le choix de cours devient ainsi un autre moyen de reproduction des inégalités sociales. Christian Laval, ouvrage cité, p. 319.

¹⁴⁴ Voir John I. Goodlad, « A New Look at an Old Idea : Core Curriculum », *Educational Leadership*, décembre 1986-janvier 1987, p. 10.

nier *de facto*. On peut effectivement douter du fait que ce qui intéresse les enfants soit toujours dans leur intérêt, surtout quand leurs goûts et leurs demandes sont souvent tributaires de différences sociales qui précèdent l'entrée à l'école.

À la lumière de différentes études, les doutes exprimés par certains auteurs quant à l'efficacité de la pédagogie nouvelle semblent confirmés. Manon Boner-Gaillard fait état de plusieurs recherches, comme le projet *Follow Through*, dont les résultats remettent en question les fondements de la pédagogie néo-progressiste. Elle affirme que : « Les recherches menées sur les méthodes pédagogiques [...] convergent [...] massivement pour inviter à conclure que sur tous les plans les méthodes traditionnelles sont préférables, surtout pour les plus démunis culturellement »¹⁴⁵. Les sociologues Anne Barrère et Nicolas Sembel arrivent aux mêmes conclusions et expliquent que les difficultés supplémentaires vécues par les élèves culturellement défavorisés sont causées par le fait que la pédagogie néo-progressiste s'appuie « [...] sur des valeurs et des pratiques peu familières aux milieux populaires. »¹⁴⁶

Malgré ces critiques et les résultats de recherches qui tendent à démontrer ses failles, l'implantation de la nouvelle pédagogie continue de progresser et s'accompagne d'une promotion importante de l'usage éducatif des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui seraient, selon ses promoteurs, à même de répondre parfaitement aux besoins spécifiques de chacun en offrant potentiellement une formation « à la carte », à distance, fondée sur l'autonomie de l'apprenant. Bref, les TIC présentent le potentiel pour mettre en pratique, sur une grande échelle, les principes pédagogiques des sciences de l'éducation. Ainsi, de la même façon que la pédagogie néo-progressiste, le projet d'implantation des TIC en Éducation, dans sa forme la plus poussée¹⁴⁷, se base sur une

¹⁴⁵ Manon Boner-Gaillard, article cité, p. 20. Les résultats récents obtenus par des élèves d'écoles élémentaires du Québec, lors d'une enquête internationale sur les sciences et les mathématiques (TEIMS), ont marqué un recul important en comparaison de ceux obtenus à la même étude, en 1998. Plusieurs personnes y ont vu l'effet de la réforme de la pédagogie, appliquée depuis quelques années à l'école élémentaire. Suivant cette perspective, ces résultats apparaissent, à première vue, confirmer les conclusions des études dont fait état Manon Boner-Gaillard. Voir à ce sujet Marie Allard, « Sciences et mathématiques, net recul des élèves du Québec », *La Presse*, 6 décembre 2005, disponible à l'adresse internet suivante : www.lapresse.ca/article/20051206/CPACTUALITES/512060443/5032/CPACTUALITES

¹⁴⁶ Anne Barrère et Nicolas Sembel, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, p. 77.

¹⁴⁷ Il existe en fait deux grands scénarios d'introduction des TIC en Éducation, ce que présente Stéphane Thellen dans *Nouvelles technologies éducatives*, ouvrage cité, p.13-23. Il y a d'abord le scénario « en amont », qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement conventionnel et cherche fondamentalement à le renforcer, en fournissant

conception qui ne présente pas « [...] l'autonomie de l'étudiant comme une finalité et comme le résultat de l'acte éducatif, mais comme une « capacité » de l'étudiant qui serait déjà présente au début de son parcours scolaire ¹⁴⁸ ».

Les attentes sont donc élevées envers les TIC de la part de certains réformateurs de l'Éducation. On leur attribue même des vertus « révolutionnaires » ¹⁴⁹ par le potentiel qu'elles recèlent de transformer en profondeur l'Éducation et les rapports pédagogiques, de dépasser, une fois pour toute, l'enseignement traditionnel qui « [...] se fait souvent, à peu de choses près, avec les méthodes que Platon a probablement utilisées à son Académie, il y a 2 500 ans... ¹⁵⁰ ». Si ce projet d'utilisation des TIC en Éducation, qualifié de scénario d'implantation « en aval » ¹⁵¹, cherche à révolutionner les rapports pédagogiques, il représente également un potentiel commercial de toute première importance pour les tenants de la marchandisation de l'Éducation. En permettant une déterritorialisation de l'enseignement par l'apprentissage à distance, où un même module de contenus de formation pourrait être mis à disposition, par voies informatiques, de dizaines de milliers de personnes au-delà des frontières nationales et continentales, les TIC ouvrent des possibilités de marchandisation inégalées en Éducation. Comme l'écrit Christian Laval : « Enjeux commerciaux et méthodes pédagogiques s'enchevêtrent ici d'une façon tout à fait inédite ¹⁵² ».

des outils permettant d'appuyer l'enseignement et l'apprentissage. Le deuxième scénario d'implantation, « en aval », s'inscrit dans une perspective de transformation radicale de l'apprentissage et du rapport pédagogique, ce qui suppose notamment une mutation des rôles d'enseignant-e et d'étudiant-e. Suivant le scénario « en aval », c'est le processus d'apprentissage lui-même qui serait appelé à être restructuré, substituant les TIC au professeur, permettant une déterritorialisation de la formation, transférant la responsabilité éducative sur l'élève, « [...] appelé à gérer lui-même son apprentissage » (p.19). C'est ce projet d'implantation « en aval » dont nous faisons mention lorsque nous écrivons que : « [...] les TIC présentent le potentiel pour mettre en pratique, sur une grande échelle, les principes pédagogiques des sciences de l'éducation ».

¹⁴⁸ Stéphane Thellen, ouvrage cité, p. 43.

¹⁴⁹ Christian Laval, ouvrage cité, p. 146.

¹⁵⁰ Anonyme, *Et si on choisissait plutôt de participer à la réingénierie de l'éducation...*, pamphlet, 1997, cité dans Daniel Dagenais, « Lettre ouverte à mes collègues du Cégep » dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, ouvrage cité, p. 311.

¹⁵¹ Stéphane Thellen, ouvrage cité, p. 14-15.

¹⁵² Christian Laval, ouvrage cité, p. 146.

Depuis le début des années 1990¹⁵³, des pressions importantes, visant l'informatisation de l'Éducation et l'ouverture d'un marché des nouvelles technologies éducatives (NTE), s'exercent sur le milieu éducatif. C'est dans cette perspective que la Table ronde européenne des industriels (ERT) publiait en 1989, *Éducation et compétence en Europe*, un rapport faisant la promotion de la formation à distance, qui allait être suivi en 1994 par un autre document, *Construire les autoroutes de l'information*, où était évoqué la possibilité de mettre sur pied un système d'éducation virtuel public-privé¹⁵⁴. Le secteur privé attend, depuis, beaucoup de ce marché des nouvelles technologies éducatives : la taille du secteur de l'Éducation et la masse des besoins en ressources informatiques font gonfler les espoirs des entrepreneurs en la croissance du secteur. Les attentes envers les NTE sont également justifiées par les multiples possibilités qu'offre le développement de l'enseignement à distance et de l'auto-apprentissage : souplesse, flexibilité, différents modèles envisageables dont celui des universités virtuelles privées, moins d'infrastructures à construire, développement d'un marché éducatif mondial, gains de productivité, etc.¹⁵⁵ Toutefois, malgré les promesses de prospérité et les attentes très grandes envers les retombées éventuelles de l'informatisation scolaire, les développements réels du marché des NTE ne se sont pas avérés aussi rentables que ce que plusieurs escomptaient et le recours aux TIC a, jusqu'ici, peu bouleversé les dynamiques éducatives de la majorité des élèves et des enseignant-e-s, et plus largement, du monde de l'Éducation.¹⁵⁶ N'empêche que les TIC restent au cœur des projets de développement des promoteurs de la réingénierie éducative, projets qui possèdent toujours le potentiel pour réaliser les rêves de certains « révolutionnaires » pédagogiques.

Les bouleversements pédagogiques qui touchent le secteur éducatif sont également marqués, dans la foulée de l'introduction de la pédagogie néo-progressiste, par l'adoption de l'approche par compétences, qui suscite des changements dans la façon d'appréhender

¹⁵³ Voir Jean-Guy Lacroix, article cité, p. 321. Lacroix y écrit que : « [...] depuis quatre ou cinq années, la « pression informatique » sur la formation est beaucoup plus grande [...] ». Notons que l'article a été publié en 1994.

¹⁵⁴ Christian Laval, ouvrage cité, p. 145.

¹⁵⁵ Voir Gilles Gagné, article cité, p. 52-53, et Christian Laval, ouvrage cité, p. 149.

¹⁵⁶ Voir Pierre Moeglin et G. Tremblay, « Introduction », dans Pierre Moeglin et G. Tremblay (dir.), *2001 Bogues : Globalisme et pluralisme*, ouvrage cité, p. 8, et Christian Laval, ouvrage cité, p. 151. Laval y fait également état du fait que : « [...] de nombreux travaux américains et canadiens ont d'ores et déjà cassé le mythe d'Internet et de l'informatique comme solutions miracles aux problèmes de l'école ».

l'enseignement et les programmes scolaires. Avec l'approche par compétences, les programmes d'enseignement ne sont plus tant construits sur la base de contenus à assimiler, que définis et mis sur pied en fonction de différentes compétences à acquérir. La notion de compétence, dont le sens diffère selon les disciplines, les milieux et même les niveaux d'études, est définie de la façon suivante par le ministère de l'Éducation du Québec : « Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés, connaissances) utilisées efficacement dans des situations similaires ¹⁵⁷ ».

À la lumière de cette définition, il appert que l'approche par compétences concourt à la marginalisation des savoirs et des œuvres dans l'enseignement et à la montée d'une perspective utilitariste en Éducation, chaque cours et chaque enseignement devant résulter en une compétence, un « savoir-agir » précis. Dans cette perspective, ce qui sous-tend les savoirs, la structure d'une matière, la construction rationnelle d'une pensée, tend à être occulté dans les programmes et dans l'enseignement au profit des objectifs à atteindre, qui se traduisent en compétences à acquérir.¹⁵⁸ Ce ne sont plus les contenus qui structurent l'enseignement mais l'effet à obtenir, le savoir-faire, le savoir pratique, l'habileté à maîtriser.¹⁵⁹ Dans ce contexte, si les savoirs sont toujours considérés comme une des ressources fondamentales des compétences, ils ne sont plus jugés utiles qu'en vue de la réalisation d'un projet ou de la résolution d'un problème.¹⁶⁰ Cette analyse de l'approche par compétences appelle toutefois quelques nuances : les résultats de son introduction diffèrent selon les niveaux d'enseignement où elle est appliquée, comme l'écrit Bernard Rioux :

On se retrouve donc dans une situation paradoxale où une conception utilitariste des compétences est appliquée dans les secteurs près des entreprises (le professionnel et le technique en tête). Par contre, au primaire, une définition très

¹⁵⁷ Gérald Boutin, Louise Julien, *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions nouvelles, 2000, p. 30. dans Paul-Émile Roy, « L'éducation à l'époque post-moderne », *Combats*, vol. 5, no. 1-2, printemps-été 2001, p. 23-24.

¹⁵⁸ Gilles Gagné, article cité, p. 43.

¹⁵⁹ Sur cet aspect, voir Louis Levasseur, « La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec », *Cahiers de recherche sociologique*, no. 32, 1999, p. 153. L'auteur y donne l'exemple de l'évolution des cours collégiaux de philosophie au Québec. Il y note que les années 1990 ont été marquées par une évolution majeure : l'adoption d'un programme « [...] visant l'acquisition [...] d'habiletés intellectuelles, d'aptitudes pour certaines opérations de l'esprit [...] jugées plus fondamentales que les contenus philosophiques eux-mêmes [...] ».

¹⁶⁰ Christian Laval, ouvrage cité, p. 78.

large des compétences ne permet pas d'assimiler mécaniquement l'application de l'approche par compétences à une dérive utilitariste, mais plutôt à la lutte entre cette vision et celle issue de la tradition progressiste et expérimentée au Québec dans le cadre des écoles alternatives¹⁶¹.

Rioux démontre toutefois que la dérive utilitariste liée à l'approche par compétences est principalement associée aux secteurs éducatifs « près des entreprises ». Cette situation s'explique entre autres par le fait que la promotion de l'approche par compétence a été liée, depuis le début, aux demandes et aux critères d'évaluation de la main-d'œuvre des entreprises privées, tout en étant appuyée par les pressions effectuées par l'OCDE et d'autres groupes promoteurs de la réingénierie éducative¹⁶². Suivant ces pressions, l'approche par compétences tend à s'aligner, en bien des secteurs, sur les exigences des entreprises en ce qui concerne les capacités et les habiletés professionnelles attendues de la main-d'œuvre. Dans les compétences transmises, les capacités de communication, d'adaptation, d'initiative et de travail en équipe sont particulièrement ciblées par les entreprises privées. La transmission de ces compétences professionnelles polyvalentes doit permettre aux futur-e-s salarié-e-s de pouvoir réagir et de s'adapter à des situations socio-économiques changeantes¹⁶³, notamment en misant sur la formation continue¹⁶⁴. Ces compétences polyvalentes sont, de plus, accompagnées de valeurs comportementales et d'attitudes, attendues du monde de l'entreprise, que l'École se doit de transmettre¹⁶⁵.

¹⁶¹ Bernard Rioux, article cité, p. 17.

¹⁶² Voir Bernard Rioux, article cité, p. 17 ; Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 48-50, et Christian Laval, ouvrage cité, p. 76-78. Laval donne également l'exemple du *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), un organisme américain composé de dirigeants du secteur privé et du monde de l'éducation, dont le rapport *What Work Requires of Schools*, publié en 1991, s'inscrit dans le cadre des pressions à l'adoption de l'approche par compétences.

¹⁶³ Ce que ce discours laisse entendre, c'est que dans le contexte de la mondialisation, ces situations changeantes tendront à devenir plus communes, ce qui appelle la main-d'œuvre à une plus grande flexibilité et à une nouvelle attitude vis-à-vis du marché du travail. Suivant cette logique, les travailleurs et les travailleuses doivent s'adapter et s'outiller pour faire aux soubresauts économiques et aux nouvelles conditions de travail (pertes d'emploi, généralisation du travail autonome et de la sous-traitance, compétition internationale, etc.), ce qui passe, entre autres, par l'acquisition de compétences professionnelles polyvalentes. Voir à ce sujet Yves Careil, ouvrage cité, p. 28.

¹⁶⁴ Bernard Rioux, article cité, p. 17.

¹⁶⁵ Christian Laval, ouvrage cité, p. 78. Laval ajoute, à propos de cette transmission des valeurs entrepreneuriales, que : « L'enseignement technique a été particulièrement affecté par cette nouvelle façon de concevoir les missions de l'école ».

C'est à travers la dérive utilitariste qu'elle induit que l'approche par compétences révèle son lien avec la réingénierie de l'Éducation. Mais elle le fait d'autant plus par le lien qui existe entre compétences transmises et demandes patronales, qui dévoile le niveau de pénétration de la rationalité économique au cœur des enjeux pédagogiques. La transmission de valeurs professionnelles, qui accompagne l'acquisition des compétences polyvalentes, quant à elle, met en lumière l'objectif du « contrôle » des consciences au sein de la réingénierie éducative ; ce que Normand Baillargeon qualifie de la recherche de l'allégeance idéologique¹⁶⁶. Dans une large mesure, l'introduction de l'approche par compétences constitue un alignement sur les demandes et critères de l'industrie et du secteur privé, comme l'écrit Paul-Émile Roy :

[...] cette terminologie pédagogique traduit le souci, non pas de former des êtres humains libres et autonomes, mais de préparer les élèves à exercer un métier. L'idée de compétence n'assume pas ce qui en l'homme est intuition, sentiment, appréhension de l'inconnu. Elle est de l'ordre de la fonction, de l'efficacité [...] Elle se préoccupe plus de dressage que de formation, moins de la pensée que des automatismes. Cette pédagogie aligne l'école sur l'industrie, vise avant tout à préparer l'élève au monde de l'industrie et du commerce, prépare des citoyens pour l'économie de marché.¹⁶⁷

Les transformations pédagogiques que nous avons évoquées interpellent également le rôle d'enseignant-e. Dans la foulée de l'adoption de la pédagogie « néo-progressiste », de l'introduction de l'approche par compétences et de la montée du projet d'enseignement à distance, plusieurs voix se manifestent pour réclamer une redéfinition du rôle et du statut d'enseignant-e, en réponse aux évolutions pédagogiques récentes. L'objectif recherché par les promoteurs des transformations pédagogiques liées à la réingénierie éducative est de passer au modèle de l'enseignant « accompagnateur », « facilitateur »¹⁶⁸, délesté de son rôle traditionnel, réduit à un aidant à l'apprentissage parmi d'autres. Cette redéfinition cadre parfaitement avec les prétentions de la nouvelle pédagogie : mettre l'élève « autonome » au centre du rapport pédagogique, maître de son apprentissage, libre de manifester ses goûts, ses préférences, ses « besoins », de naviguer, d'explorer, de construire son propre savoir. Dans

¹⁶⁶ Normand Baillargeon, « Éducation et avenir commun », article cité, p. 51.

¹⁶⁷ Paul-Émile Roy, article cité, p. 24.

¹⁶⁸ Christian Laval, ouvrage cité, p. 317.

un tel contexte, comme le dit Christian Laval : « L'enseignant est le guide discret et disponible des apprenants, l'accompagnateur et l'entraîneur, le « facilitateur d'une construction » du savoir, d'une réinvention même de la science comme de la langue [...] »¹⁶⁹.

Si le passage au modèle de « l'enseignant accompagnateur » n'est pas encore complété, cette visée n'en marque pas moins profondément l'évolution actuelle du statut enseignant. Déjà, plusieurs phénomènes se conjuguent pour modifier la condition enseignante. On assiste d'abord à la montée d'une conception de l'enseignement comme « travail d'équipe » qui tend à marginaliser le rôle des enseignant-e-s. En accord avec la pédagogie « néo-progressiste », afin de répondre aux multiples besoins de « l'apprenant », une diversité grandissante de professionnels vient appuyer le corps enseignant dans le processus de formation¹⁷⁰. Au sein de cette multiplication des « personnels », suivant cette philosophie de l'enseignement « en équipe », l'importance des enseignant-e-s tend à diminuer. Ce phénomène est renforcé par la professionnalisation des enseignants aux niveaux primaire et secondaire. Depuis la réforme de la formation des maîtres en 1994, les enseignant-e-s sont appréhendé-e-s essentiellement comme des spécialistes de la pédagogie, et évalué-e-s en fonction de leur « obéissance aux consignes innovatrices »¹⁷¹. Cette évolution résulte en une perte de pouvoir des enseignant-e-s, au profit des gestionnaires et des technologues de l'Éducation.

Autour de cette perte de pouvoir et de la marginalisation plus large du statut enseignant, un enjeu important se joue : celui du « cassage » de l'autonomie de la force de travail stratégique du secteur de l'Éducation¹⁷². C'est là un des objectifs de la réingénierie éducative qui prend forme. En ce sens, le projet d'informatisation de l'Éducation par les TIC, devant mener à une généralisation de l'enseignement à distance et du modèle de la classe branchée, accompagné d'un discours proclamant la fin des professeurs¹⁷³, se présente comme un outil

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ À ce propos, voir Gilles Gagné, article cité, p. 40-41. Gagné y écrit que : « [...] l'école s'est remplie de concepteurs, d'orienteurs, de conseillers et d'évaluateurs qui, soit tourment autour des professeurs, sur le terrain, soit les dirigent depuis la commission scolaire et le Ministère : l'infirmière fait équipe avec le sexologue, le psychologue avec l'orienteur, le conseiller pédagogique avec le docimologue et le préposé aux moyens audiovisuels avec le directeur de la pastorale ».

¹⁷¹ Christian Laval, ouvrage cité, p. 279.

¹⁷² Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 145.

¹⁷³ Christian Laval, ouvrage cité, p. 145-146.

remarquable pour briser le métier d'enseignant, pour casser son autonomie et assurer une autre voie de pénétration de la réingénierie de l'Éducation.

1.2.6 Contenus éducatifs en mutation

En lien avec les transformations pédagogiques en cours, la réingénierie de l'Éducation se manifeste également à travers un bouleversement et une mutation des contenus d'éducation. À la dérive utilitariste entraînée par les transformations pédagogiques liées à la réingénierie de l'Éducation, correspond une tendance lourde à la professionnalisation des contenus et des programmes. C'est la conception même de l'Éducation qui est en partie transformée à travers cet arrimage des contenus à une finalité professionnelle, comme l'affirme Christian Laval : « Il s'agit désormais de penser l'enseignement dans sa totalité en termes de débouchés professionnels et même, plus loin, de penser l'éducation entière comme un simple moment dans une formation continue « du berceau à la tombe » [...] »¹⁷⁴.

C'est à une professionnalisation marquée qu'est soumise l'Éducation alors que les nouveaux programmes professionnels se multiplient à l'Université et que plusieurs formations tombent dans un processus de technicisation et de spécialisation¹⁷⁵. On assiste également à une augmentation de l'offre de programmes-courts qui se veulent des réponses précises à des demandes immédiates ou anticipées en main-d'œuvre pour le marché dans des créneaux précis¹⁷⁶. L'adoption de l'approche par compétences contribue également à ce mouvement : connecté sur les critères de l'industrie et du marché de l'emploi, le passage aux compétences contribue directement à une professionnalisation des objectifs et des contenus¹⁷⁷. Corrolaire de ce phénomène de professionnalisation : la formation générale collégiale subit des pressions importantes qui cherchent à la soumettre aux exigences de la

¹⁷⁴ Ibid., p. 95.

¹⁷⁵ Gilles Gagné., article cité, p. 32-34.

¹⁷⁶ Bernard Rioux, article cité, p. 17.

¹⁷⁷ Gilles Gagné, article cité, p. 44

professionnalisation¹⁷⁸, à l'entraîner elle-même dans une « spécialisation adaptative précoce »¹⁷⁹, voire à diminuer son importance dans les programmes¹⁸⁰.

Ce phénomène de professionnalisation soulève de nombreux questionnements¹⁸¹. D'une part, les nouvelles formations professionnelles et les programmes-courts sont souvent mis en place au détriment de la logique et de la cohérence des disciplines et des savoirs et s'inscrivent parfaitement dans l'esprit d'un grand marché de formation. En plus de menacer la cohérence des savoirs disciplinaires par l'éclatement et la multiplication des formations, le phénomène de professionnalisation contribue à la montée de la concurrence entre établissements d'enseignement¹⁸², les collèges et universités rivalisant de créativité, en fournissant de nouvelles et inédites formations professionnelles, pour attirer une part plus importante de la « clientèle » étudiante. Cette tendance questionne également, plus largement, la place dans l'Éducation d'un enseignement humaniste, fondé sur une formation générale commune dénuée de finalité pratique concrète, alors que la professionnalisation tend à la faire disparaître.

¹⁷⁸ L'évolution des cours de philosophie au cégep en donne un bon exemple, le programme collégial de philosophie n'ayant pas échappé à l'emprise économique sur l'Éducation, ce que Louis Levasseur démontre dans « La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec », article cité, p. 143-162. Levasseur montre que depuis la réforme collégiale de 1992, l'enseignement de la philosophie s'est ouvert aux exigences économiques de la société, passant d'une approche critique des institutions et du milieu sociohistorique, fondée sur les œuvres philosophiques, à un nouveau paradigme « épistémologique ». L'ensemble de ces transformations est articulé par un discours qui avance, dans le contexte de la mondialisation, que : « [...] la philosophie [peut] jouer un rôle déterminant dans la formation des futurs agents économiques [...] ». (p.153)

¹⁷⁹ Michel Freitag, article cité, p. 354. La formation générale, jadis universelle et uniforme, du moins pour les cours obligatoires du cégep, s'adapte aujourd'hui aux exigences professionnelles en prenant la voie d'une certaine différenciation, d'une spécialisation adaptée aux différents programmes de formation.

¹⁸⁰ Sur ce point, rappelons-nous que lors des mois qui ont précédé la tenue du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, en juin 2004, le flou entourant les intentions de réforme du ministre Pierre Reid et un avis du Conseil supérieur de l'Éducation ouvrant la porte à une marginalisation de la formation générale pour les étudiant-e-s du secteur technique avaient alimenté un débat sur la place de la formation générale au collégial. De nombreuses voix s'élevaient pour défendre la formation générale, particulièrement les cours de philosophie et de littérature. Voir à cet effet Louis Cornéliier, « Qui a peur des cégeps ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no. 2, hiver 2004, p.7-10 ; Franz-Emmanuel Schürch, « L'humanité à l'abandon », *Le Devoir*, 28 avril 2004; François Théorêt et al., « Le forum sur l'avenir des cégeps – Diviser pour mieux régner », *Le Devoir*, 28 mai 2004 et Louise Mailloux, « Deux jours de cirque à Québec – Cégeps à vendre », *Le Devoir*, 10 juin 2004. Ces trois derniers articles sont disponibles sur le site du *Devoir* à l'adresse : www.ledevoir.ca

¹⁸¹ Il n'est pas, non plus, exempt de contradictions. Ainsi, une professionnalisation axée sur la spécialisation et la mise sur pied de formations techniques pointues, débouchant directement sur le marché du travail, cohabite avec une tendance à une professionnalisation plus large, misant sur le développement de compétences polyvalentes, permettant l'adaptation à des conditions économiques changeantes et misant sur la formation continue. À ce propos, voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 96.

¹⁸² Gilles Gagné, article cité, p. 35-36.

Les programmes sont également marqués par un certain engouement envers l'interdisciplinarité. Cette approche n'est cependant pas fondée sur une volonté de synthèse du savoir, mais bien sur une recherche de flexibilité. Cette interdisciplinarité donne aux institutions d'enseignement une grande souplesse organisationnelle dans la création, en un temps record, de nouvelles formations professionnelles adaptées aux besoins du marché¹⁸³. De cette façon, elle est liée à l'explosion de l'offre de programmes-courts et de nouvelles formations professionnelles. Mais l'interdisciplinarité est également sollicitée dans le cadre de la recherche. De la même façon qu'elle est détournée de sa fonction première dans l'enseignement¹⁸⁴, l'interdisciplinarité est instrumentalisée dans une perspective utilitariste dans la recherche universitaire. À ce propos, Michel Freitag écrit : « Désormais, dans les faits, l'interdisciplinarité n'est plus motivée par la multidimensionnalité d'un phénomène, ou encore par le caractère polémique d'une question, mais par la singularité d'un problème à résoudre ou d'un programme à réaliser ¹⁸⁵ ».

Ce point interpelle la question de l'état actuel de la recherche universitaire et nous pousse à nous interroger sur sa possible dérive instrumentale, dans le cadre de la montée de la réingénierie de l'Éducation. À la lumière des propos de plusieurs auteurs, il appert que la recherche, qui est de plus en plus mise au service de l'économie et de la technologie, vouée à des finalités pratiques¹⁸⁶, est également entraînée dans une dérive utilitariste, à l'instar des programmes et des contenus. À ce propos, Thomas De Koninck, allant dans le même sens que Michel Freitag, écrit : « Le drame est qu'il ne se fait à peu près plus de recherche fondamentale alors que les besoins de ce côté sont si grands et si vitaux. [...] aujourd'hui, ce que nous faisons presque tous dans le monde de la recherche, [...] c'est une recherche finalisée »¹⁸⁷. Cette perspective utilitariste tend, de plus, à s'aligner sur les besoins des

¹⁸³ À ce propos, voir Gilles Gagné, article cité, p. 45, qui écrit : « [...] il s'agit essentiellement de combiner des modules d'enseignement en de nouveaux programmes adaptés au marché du travail et de se donner, grâce à cette interdisciplinarité organisationnelle, la flexibilité nécessaire à la production de formations *just in time* ».

¹⁸⁴ Gilles Gagné écrit sur cette question que : « L'interdisciplinarité [...] a d'abord été la recherche de problématiques globales, capables d'unifier des champs disciplinaires trop étroits [...] [elle] a ensuite pris la forme dominante d'une heuristique de la recherche basée sur le rassemblement d'une pluralité de spécialités autour d'un objet singulier [...] ». Ibid., p. 45.

¹⁸⁵ Michel Freitag, article cité, p. 377.

¹⁸⁶ Ibid., p. 370.

¹⁸⁷ Thomas De Koninck, *Philosophie de l'éducation, Essai sur le devenir humain*, Paris, Thémis, Presses universitaires de France, 2004, p.174.

entreprises et de l'industrie, alors qu'apparaît le modèle de la thèse au format spécifique, adapté à une carrière dans l'industrie¹⁸⁸. Considérant le rôle-clé de la recherche à l'Université, alors qu'elle se présente comme la mesure quasi exclusive de l'excellence académique¹⁸⁹, son état actuel représente une voie d'alignement, de toute première importance, pour l'Université sur les demandes et les besoins de la société et, plus spécifiquement, de la sphère économique.

1.2.7 Mutation de la finalité éducative

À travers l'ensemble de ses aspects et des divers bouleversements qu'elle suscite, la réingénierie éducative interpelle également le sens de l'Éducation. Dans ce large mouvement qui se répercute, concrètement, à tous les niveaux de la sphère éducative, la finalité éducative est entraînée dans un processus de mutation que plusieurs auteurs¹⁹⁰ interprètent comme une dissolution du projet éducatif moderne, au profit de l'arrimage de l'École aux demandes économiques. Afin de décrire ce retournement de la finalité de l'Éducation et de dénoncer la dérive qui s'empare du projet éducatif, soumis au développement du marché et vidé de son caractère proprement politique, ces auteurs rappellent l'idéal civilisationnel et humaniste de l'Éducation, hérité de la modernité : l'autonomisation des individus et de la société par la valorisation et la transmission des savoirs.

Suivant cet idéal moderne, l'Éducation devrait servir à l'émancipation individuelle, à former des « caractères souverains »¹⁹¹, des « sujets éclairés »¹⁹², des êtres libres par l'initiation à la connaissance. Pour Thomas De Koninck, « [...] l'éducation vise l'exercice concret de la liberté, l'épanouissement d'un agir vraiment personnel¹⁹³ », alors que Gilles

¹⁸⁸ Sur ce, Pierre Milot (article cité, p. 23-24) écrit : « [...] la vive volonté de certains experts d'attirer plus de doctorants vers les entreprises peut inciter les pouvoirs publics à instaurer un double régime de production de la thèse : à la thèse « traditionnelle » menant à une carrière académique, on offrirait l'alternative d'une thèse au « format spécifique » (durée courte, financement privé, en partenariat) propice à une carrière dans l'industrie ».

¹⁸⁹ Michel Freitag, article cité, p. 357-365.

¹⁹⁰ Entre autres Michel Freitag, Stéphane Thellen, Gilles Gagné et Jean Pichette, parmi les auteurs dont nous avons précédemment fait mention.

¹⁹¹ Normand Baillargeon, « Éducation et avenir commun », article cité, p. 45.

¹⁹² Jean Pichette, article cité, p. 111.

¹⁹³ Thomas De Koninck, ouvrage cité, p. 155.

Gagné situe la fonction de l'école dans « [...] l'éducation à la liberté par l'initiation au savoir [...] »¹⁹⁴. C'est là que réside la finalité éducative moderne : « L'éducation libère. Elle nous accorde la « souveraineté personnelle »¹⁹⁵. La culture générale, la culture seconde jouent, au sein de cet objectif, un rôle de premier plan en se présentant comme un horizon pour l'individu, qui lui permet de sortir des limites de sa condition concrète d'existence, « [...] d'un rapport immédiat, non-réfléchi au monde [...] »¹⁹⁶, et par là de se découvrir de façon réflexive, de s'autonomiser. On est, ici, très loin de la conception pédagogique « néo-progressiste » qui aborde les élèves, à l'aube de leur parcours éducatif, comme des êtres autonomes, déjà aptes à naviguer, à juger et à choisir dans l'immensité de la connaissance.

Le projet éducatif moderne se donne pour objectif la libération des individus par le savoir, mais il est également indissociable d'un certain idéal démocratique et possède, en ce sens, un caractère proprement politique. Si, comme le rappelle Jean Pichette, « [...] la réflexion occidentale sur l'éducation est traversée depuis son origine par un souci politique ou proto-politique [...] »¹⁹⁷, c'est véritablement à travers la visée éducative moderne que s'exprime ce caractère politique : elle n'est pas seulement liée à la formation d'êtres libres, autonomes et éclairés mais aussi, plus largement, à l'autonomisation et au progrès de la société, à la « libération de l'humanité »¹⁹⁸. En fait cette « double » finalité ne fait qu'une, l'autonomisation des individus étant la condition nécessaire d'un projet démocratique et de l'autonomisation de la société. De la même façon, il ne peut exister d'éducation réellement démocratique, émancipatrice, dans une société qui ne l'est pas¹⁹⁹. C'est l'idée que développe Gilles Gagné lorsqu'il écrit :

[...] on va rassembler dans une même théorie du pouvoir la question de la souveraineté du peuple, prise comme totalité, et celle de l'éducation de ses membres, pris un à un. S'appliquant à saisir ensemble pouvoir, savoir et éducation, le monde moderne pose en conséquence le progrès de la science comme le moment d'un progrès social plus large, à caractère politique, et

¹⁹⁴ Gilles Gagné, article cité, p. 30.

¹⁹⁵ Federico Mayor, « Préface », dans Thomas De Koninck, ouvrage cité, p. 1.

¹⁹⁶ Jean Pichette, article cité, p. 113.

¹⁹⁷ Ibid., p. 104.

¹⁹⁸ Jacky Beillerot dans Claude Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 23.

¹⁹⁹ Voir Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 116.

réinvente sur cette base l'éducation, comprise dès lors comme une institution de la démocratie : « le savoir rend libre », dit-on, et il faut être libre pour agir à titre de membre du souverain populaire.²⁰⁰

Une éducation porteuse de l'idéal éducatif moderne prépare donc les individus à la démocratie²⁰¹ et offre le potentiel de fonder une réelle démocratie participative. Mais l'Éducation possède aussi un caractère proprement politique dans la mesure où, quelque soit son état, elle peut constituer un projet de société, potentiellement pour et par la démocratie. Il y a bien projet collectif quand les savoirs enseignés, jugés constituer un bagage essentiel, ne sont pas présentés comme issus d'un développement naturel, mais découlent d'un choix politique véritablement démocratique.

C'est cette double finalité éducative, l'autonomisation individuelle et sociale, frappée par la réingénierie de l'Éducation, qui est entrée dans un processus de mutation. Cette mutation suppose le passage à une autre finalité éducative et la disparition concomitante du projet moderne d'Éducation. En ce sens, les auteurs que nous avons évoqués s'entendent pour décrire et dénoncer ce qu'ils qualifient de « perte de l'objet propre de l'éducation²⁰² », de « disparition de sa mission la plus essentielle²⁰³ », d'« exclusion de l'idée de compréhension et de critique de la société²⁰⁴ » au profit d'une nouvelle finalité éducative fondée sur la recherche d'efficacité dans l'arrimage de l'Éducation aux besoins économiques. Ce sont là les deux éléments-clés de la nouvelle finalité néolibérale de l'École, soulevés par plusieurs des auteurs que nous venons de citer pour décrire le résultat de la mutation²⁰⁵. À la « double »

²⁰⁰ Gilles Gagné, article cité, p. 59-60

²⁰¹ Nous ne faisons pas ici référence aux cours de préparation à la citoyenneté ou à d'autres formations « branchées » sur le réel, très à la mode dans l'univers éducatif actuel. Une vraie préparation à la démocratie passe par une éducation émancipatrice qui libère l'esprit des contraintes, très situées, du réel pour l'ouvrir au monde des possibles, qui lui donne les outils pour penser et rêver, entre autres, l'utopie.

²⁰² Jean Pichette, article cité, p. 122.

²⁰³ Michel Freitag, article cité, p. 400.

²⁰⁴ Bernard Rioux, article cité, p. 17.

²⁰⁵ Ainsi, Gilles Gagné (article cité, p. 30-31) écrit que : « [...] l'articulation actuelle de l'école à la société par le détour des demandes de l'entreprise inverse la hiérarchie du citoyen et du travailleur et soumet l'école à l'économie. ». Jean Pichette (article cité, p. 122) dénonce la dérive technicienne de l'Éducation : « Plutôt que de favoriser la formation de citoyens capables de nourrir le débat politique, [l'éducation] devient graduellement une technique visant le développement d'une capacité d'adaptation tous azimuts [...] ». Michel Freitag (article cité, p. 326) qui traite de la mutation de l'institution universitaire, écrit : « À travers leurs activités de formation et de recherche, les organismes ou les entreprises universitaires ne s'assignent plus pour mission d'orienter le développement des sociétés contemporaines; leur objectif premier est de s'adapter directement à l'évolution de leur environnement (surtout économique, technologique et culturel) pour répondre aux « besoins » qui s'y

finalité moderne de l'Éducation, la réingénierie répond donc aussi par une double finalité : recherche d'efficacité²⁰⁶ et assouvissement aux besoins de la société se conjuguent dans une même dérive instrumentale de l'Éducation.

Contre cette analyse, un certain discours, mettant de l'avant le rôle de l'École dans la reproduction des rapports sociaux capitalistes²⁰⁷, pourrait remettre en doute l'existence réelle de ce qui est qualifié de finalité moderne de l'Éducation. Suivant cette critique, l'Éducation n'aurait jamais réellement été ce que le projet moderne proclame, puisqu'il s'agit avant tout d'une institution de reproduction sociale au service des classes dominantes. En ce sens, est-il justifié de parler de « finalité » moderne de l'Éducation, l'École a-t-elle déjà vraiment été animée par cette finalité, à défaut de quoi il n'y aurait pas de mutation ?

À cette question, nous répondrons de la façon suivante. Si l'Éducation joue un rôle indéniable dans la reproduction sociale, elle n'en a pas moins été, historiquement, un enjeu de lutte pour les mouvements sociaux progressistes qui y ont vu, et y voient toujours, ce que l'idéal éducatif moderne proclame : un potentiel émancipateur. Selon la configuration des rapports de force sociaux, elle peut donc tendre vers cet idéal, il peut y avoir une École plus ou moins démocratique, plus ou moins conforme à l'idéal philosophique de l'Éducation en modernité. La « finalité » moderne de l'Éducation n'est rien d'autre, dans les faits, qu'une construction philosophique de la modernité : elle n'a pas d'existence concrète même si elle habite, de façon forte, les réflexions portant sur l'Éducation. Il serait donc plus juste d'en

manifestent [...] ». Pour Christian Laval (ouvrage cité, p. 222) « L'efficacité s'est progressivement érigée en valeur dernière, supplantant l'idéal désormais déclassé de l'émancipation par le savoir », alors que Louis Levasseur (article cité, p. 157) écrit que : « [...] le discours sur l'excellence en éducation a remplacé le discours sur l'égalité des chances, et [qu'en] cela, il y a risque d'une dérive de l'école vers une logique instrumentale ». Enfin, Stéphane Thellen (ouvrage cité, p. 29) articule l'actuelle mutation autour de l'autonomie du savoir, en écrivant : « [...] répondant [...] aussi devant le marché des biens et services, l'École se trouve à entrer en contradiction avec le projet social moderne qui reconnaissait l'autonomie de l'institution scolaire dans l'élaboration de ses finalités face aux forces occultes ou marchandes ».

²⁰⁶ La recherche d'efficacité, qui se manifeste à travers une technicisation de l'Éducation et la conversion de l'institution scolaire en une organisation fonctionnelle, est érigée de telle façon en objectif qu'elle en devient elle-même une finalité.

²⁰⁷ Voir à ce sujet Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 55-57., qui traite de la place fondamentale de l'Éducation dans la reproduction sociale et Pierre Bourdieu qui parle du « [...] rôle déterminant [que joue l'institution scolaire] dans la reproduction de la distribution du capital culturel, et, par là, dans la reproduction de la structure de l'espace social ». Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Minuit, Paris, 1989, p.13, dans Pierre Bourdieu, *Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, Marseille, Éditions Agone, Comeau et Nadeau Éditeurs, 2002, p. 54. Nous pensons aussi à un certain discours marxiste qui dénonce « l'école bourgeoise ».

parler en termes d'idéalité et d'utiliser l'expression « l'idéal éducatif moderne ». Toutefois, dans la mesure où, comme enjeu de luttes sociales et lieu de déploiement de rapports de force, l'École peut être habitée par une part de l'idéal éducatif moderne, sa finalité concrète peut être influencée par la vigueur de cet idéal. C'est ce que l'idée de la mutation de la finalité éducative tente d'exprimer²⁰⁸. L'Éducation peut donc, tout à la fois, porter une part de l'idéal éducatif moderne et agir comme institution de reproduction sociale.

Toutefois, d'autres personnes pourraient objecter que la dérive économiste actuelle, caractérisée par la soumission de l'Éducation aux besoins économiques, n'a rien de spécifique. La modernisation éducative de l'après-guerre, poussée au Québec par le Rapport Parent, dans les années 1960, a également résulté en un arrimage de l'Éducation aux besoins économiques²⁰⁹. Dans cette mesure, il n'y aurait pas mutation de la finalité éducative, le processus d'assujettissement aux besoins économiques étant déjà bien engagé.

Pourtant, si le *Rapport Parent* mettait de l'avant une modernisation qui voulait répondre aux nouveaux besoins de main-d'œuvre, il se présentait également comme un projet de démocratisation visant une augmentation de l'accessibilité à l'Éducation et la création d'un nouvel humanisme, le tout articulé dans la perspective de favoriser l'égalité des chances. Cet objectif de démocratisation était symptomatique des revendications sociales de l'époque²¹⁰. Certes, l'ouverture de l'éducation supérieure à un plus grand nombre s'inscrivait aussi dans une réponse aux demandes de main-d'œuvre qualifiée. Mais cet objectif principal de

²⁰⁸ Ainsi, malgré toutes les limites de l'École et sa fonction de reproduction sociale, l'idéal éducatif moderne a jusqu'ici eu une influence sur la finalité réelle de l'Éducation en Occident.

²⁰⁹ À ce propos, voir Christian Laval, ouvrage cité, p. 27, qui, appuyant cette idée, écrit : « Après la Seconde Guerre mondiale, la période de forte croissance économique est caractérisée par les exigences en main-d'œuvre d'une industrie performante et par le décollage correspondant des effectifs scolarisés à tous les niveaux [...]. Cette période est marquée [...] par l'arrondissement plus manifeste et plus direct de l'appareil scolaire au système productif ».

²¹⁰ Comme l'affirme Gilles Gagné (article cité, p.12.), en écrivant : « Dans les luttes sociales [...] d'après-guerre, la question de l'éducation allait être appelée à tenir une place centrale [...] elle offrait l'occasion d'une reprise d'idéaux politiques modernes que le pessimisme des années trente et la guerre avaient mis en suspend ». Voir également Benoît Renaud, article cité, p.15, qui, allant dans le même sens, écrit : « Les années soixante sont l'occasion d'une convergence momentanée entre le besoin économique de modernisation, la philosophie libérale de l'égalité des chances et de la mobilité sociale et la mobilisation du mouvement ouvrier pour une démocratisation de l'éducation ».

démocratisation visait aussi à fonder un nouvel humanisme²¹¹, dont une des dimensions fondamentales était le partage d'une culture seconde universelle²¹². La fondation d'un nouvel humanisme passait par une recherche d'équilibre entre formation générale et spécialisée, entre besoins de la société et idéal éducatif²¹³. C'est également, historiquement, le cas de l'Université où devaient toutefois dominer l'autonomie, la recherche du savoir et de la vie de l'esprit²¹⁴. Aujourd'hui, cet équilibre fragile est complètement bouleversé par l'envahissement marchand, l'asservissement économique et la dérive instrumentale de l'Éducation. L'École est sommée de servir efficacement et concrètement le Capital. Toute autre considération tend à être écartée et c'est en ce sens qu'il y a mutation.

1.3 L'École comme champ de luttes : oppositions et résistances à la réingénierie éducative

Malgré ses progrès marqués des dernières années, la réingénierie éducative n'a pas encore réussi à convertir entièrement l'Éducation à sa logique. Au cœur du système éducatif, dans les établissements et les salles de classe, les « ressources de la tradition et les idéaux universalistes modernes ²¹⁵ », portés par une partie des professeur-e-s et des étudiant-e-s, tiennent toujours une place importante, sans toutefois réussir à s'imposer ou à stopper les avancées de la réingénierie. Le secteur éducatif, globalement au service des intérêts du Capital et des classes dominantes, se présente donc comme un terrain de luttes où les dominé-e-s et les laissé-e-s pour contre tentent de faire valoir leurs intérêts, et plus largement, une autre vision que celle de la réingénierie et du capitalisme mondialisé²¹⁶. Comme l'écrit Christian Laval : « [...] si la pression néo-libérale est puissante, elle n'a pas encore triomphé

²¹¹ Paul Inchauspé, « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no. 2, hiver 2004, p. 67.

²¹² Qui s'incarnera notamment dans la formation générale dans les cégeps.

²¹³ Paul Inchauspé, article cité, p. 74.

²¹⁴ Voir Michel Freitag, article cité, p. 400-401. Freitag écrit que : « [L'Université] a certainement toujours eu deux missions, une qui lui conférerait une portée civilisationnelle générale et une autre où elle se voyait confier certaines responsabilités dans des formations professionnelles plus particulières [...] »

²¹⁵ Gilles Gagné, article cité, p. 58

²¹⁶ Samuel Johsua, ouvrage cité, p. 62-63.

dans l'école publique, laquelle est plus aujourd'hui un champ de bataille que le champ de ruines qu'on veut parfois décrire ²¹⁷».

Ces bouleversements s'expliquent aisément : de par son rôle et son potentiel stratégique, l'institution scolaire constitue aujourd'hui un enjeu central des luttes sociales. L'École étant traversée de plusieurs logiques, l'envahissement de la réingénierie de l'Éducation ne se fait pas sans heurt : oppositions et résistances se manifestent face aux réformes néolibérales et aux autres initiatives de la réingénierie. Si les enseignant-e-s résistent à leur manière, sur le terrain, dans les salles de classes et les espaces qui leurs sont accessibles ²¹⁸, les syndicats ont une marge de manœuvre bien mince pour agir sur des questions qui ne concernent pas la gestion des conditions de travail et le rapport salarial. Suivant quoi, ils se retrouvent, très souvent, impuissants devant la montée de la logique néolibérale en Éducation. L'opposition à certaines mesures est donc assumée par le mouvement étudiant qui, moins institutionnalisé que le mouvement syndical, dispose d'une plus grande liberté d'action, malgré des ressources beaucoup moins importantes.

Le mouvement étudiant se voit aussi interpellé d'une façon spécifique alors que les transformations éducatives liées à la réingénierie menacent d'entraîner, entre autres, une mutation du statut étudiant et une dégradation considérable de la condition étudiante. Avec l'idée des « besoins du s'éduquant », la montée de l'éducation à la carte, du consumérisme scolaire et surtout la privatisation de l'Éducation, qui se manifeste notamment par une augmentation des frais de scolarité, c'est de plus en plus sous l'angle du clientélisme que sont abordé-e-s les étudiant-e-s. Du « s'éduquant » au « client », qui se définit dans la consommation de produits éducatifs et de formations, il n'y a qu'un pas ²¹⁹. Au consumérisme scolaire, s'ajoute « l'investissement éducatif », par lequel l'étudiant-e, comme capital humain, se définit par le résultat de sa formation. En résulte donc un statut qui se réduit au double imaginaire économique de l'école néolibérale : production et consommation. Mais ce

²¹⁷ Christian Laval, ouvrage cité, p. 330.

²¹⁸ La capacité de résistance des enseignant-e-s aux mesures et injonctions de la réingénierie de l'Éducation se situe dans leur autonomie professionnelle, dans leur liberté relativement importante dans les salles de cours. Cette résistance peut également prendre forme dans les différentes instances décisionnelles d'établissement d'enseignement qui leurs sont accessibles.

²¹⁹ Voir à ce propos Pierre Moeglin, « Introduction : L'industrialisation de la formation », article cité, p. 18-19.

qui vient avec cette nouvelle réalité, c'est l'état de soumission des étudiant-e-s au système économique. La croissance massive de l'endettement étudiant des dernières années, entraînée par l'augmentation des frais de scolarité et l'obligation d'assumer son « investissement éducatif », agit comme un puissant facteur d'assujettissement²²⁰. C'est là l'objectif recherché, comme l'écrit Jean-Guy Lacroix :

Ainsi la condition étudiante rime-t-elle avec l'extension maximale de la sujétion chez ceux dont pourtant la raison d'exister est de légitimement rêver d'avenir, d'aspirer à réaliser leurs idéaux. C'est d'étudiants aliénés, soumis, dociles, disciplinés, etc., que le Capital mondialisé et la société néolibérale ont besoin.²²¹

Face à ces pressions qui s'exercent sur l'état même de la condition étudiante et du statut étudiant, il est pertinent de s'interroger sur la capacité du mouvement étudiant et de ses membres à y résister. Cette résistance doit d'abord passer par une conscience claire des enjeux et un discours d'opposition à même de les articuler. Est-ce que les étudiant-e-s supporteront la réduction de leur statut²²² au clientélisme, au consumérisme, à la production et à la soumission ? À cet effet, nous pensons, tout comme Gilles Gagné, que : « [...] le fameux s'éduquant [...] résistera [...] à l'effort que l'on fait de le transformer en un simple porteur d'informations et de comportements ayant radicalement leur logique hors de lui et [qu'il] refusera de devenir, à titre de capital humain, l'autre de l'humain ²²³ ».

1.3.1 Discours d'opposition à la globalisation de l'Éducation

La littérature qui concerne le mouvement étudiant québécois étant déjà très restreinte, nous n'avons pas été surpris de ne trouver aucun document qui aborde de façon conséquente et extensive la question des discours d'opposition étudiants aux transformations néolibérales de l'Éducation. Toutefois, dans son texte *Le discours d'opposition à la globalisation de*

²²⁰ Jean-Guy Lacroix, « Le sujet humain global [...] face au capitalisme mondialisé », article cité, p. 146.

²²¹ Ibid., p. 147.

²²² De citoyen-ne et plus largement, d'être humain.

²²³ Gilles Gagné, article cité, p. 68. Voir également Gérard Lévesque, « Enseignement de la philosophie, formation fondamentale et intégration », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 4, mai, 1993, p. 14, et Paul-Émile Roy, article cité, p. 23, qui posent une réflexion similaire en mettant de l'avant la soif de rêves et de sens des étudiant-e-s.

*l'éducation*²²⁴, France Aubin se penche sur un objet de recherche très proche du nôtre. Même si elle ne s'intéresse pas au discours du mouvement étudiant sur la question, les conclusions de son étude sont d'un grand intérêt pour la problématisation de notre objet propre. En se penchant sur les discours d'opposition à la globalisation de l'Éducation²²⁵, Aubin réussit à dégager des constances et les limites qui caractérisent ce type de discours. Ces conclusions nous serviront à éclairer, plus tard, notre propre analyse des textes issus du mouvement étudiant, mais aussi à dégager, dès maintenant, des pistes de réflexion.

France Aubin a choisi un échantillon de plus d'une dizaine de textes, de groupes et d'individus, portant sur la globalisation de l'Éducation, provenant d'Europe, du Québec, du Canada et d'organismes internationaux. Parmi ceux-ci, figurent notamment des textes du Réseau social pour l'éducation publique dans les Amériques, du groupe ATTAC, de la CSN et de la CSQ. Aubin a d'abord cherché à savoir si dans les textes constituant l'échantillon, un parallèle pouvait être établi entre « opposition à la globalisation de l'éducation » et « opposition à l'industrialisation de la formation »²²⁶. Elle écrit :

J'ai cherché à voir si les textes de mon échantillon pouvaient me suggérer [...] que l'opposition portait sur la marchandisation de l'éducation et non sur l'industrialisation; que les nouvelles technologies étaient vues comme un cheval de Troie favorisant la marchandisation de l'éducation.²²⁷

Après analyse des textes constituant son échantillon, Aubin confirme ce qu'elle avançait, en concluant que les documents étudiés : « [...] ne traitent pas explicitement de l'industrialisation de la formation mais plutôt de la marchandisation de l'éducation [...] »²²⁸. Lorsque la question de l'industrialisation de la formation est abordée, les textes traitent de ses manifestations mais sous l'angle des impacts qu'elles peuvent avoir sur la privatisation et la

²²⁴ France Aubin, article cité.

²²⁵ Bien que nous n'utilisions pas la même terminologie, nos deux objets d'étude sont très semblables. La réingénierie de l'Éducation se présente comme un phénomène global, dont les manifestations sont liées à la mondialisation économique. Il est donc clair que la globalisation de l'Éducation et la réingénierie de l'Éducation, telle que nous l'avons définie, s'inscrivent dans le même ordre général de phénomènes.

²²⁶ L'auteure utilise les critères et dimensions développés par Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay pour caractériser le processus d'industrialisation de la formation : l'intensité capitaliste, l'organisation rationnelle du travail, la technologisation, l'idéologisation et le rôle du marché. Voir France Aubin, article cité, p. 160-161.

²²⁷ Ibid., p. 160.

²²⁸ Ibid., p. 164.

marchandisation de l'Éducation. Bref, l'industrialisation n'est pas appréhendée comme une des dimensions fondamentales constitutives des transformations éducatives en cours. De plus, certaines dimensions de l'industrialisation de la formation, qui représentent un danger important de marchandisation de l'Éducation, comme l'usage des TIC en Éducation²²⁹, sont à peine évoquées par les textes étudiés. Cette conclusion est d'une grande importance puisqu'elle montre les limites des discours d'opposition à la globalisation de l'Éducation. Ainsi, il apparaît que certaines dimensions des transformations éducatives en cours tendent à être occultées, ou du moins oubliées, par les personnes et les groupes qui s'y opposent, ce qui donne une indication, également, des limites de ces éventuelles résistances.

Si cette conclusion constitue le point fort de l'analyse de France Aubin, l'auteure fait aussi d'autres constats sur l'étude de ces textes. Elle arrive notamment à dégager des critères qui différencient « textes d'opposition » et « textes de négociation ». Les textes d'opposition, qui constituent l'essentiel de l'échantillon de Aubin, présentent toujours les éléments suivants : des acteurs positifs, qui sont souvent de grandes entités comme « les peuples des Amériques », des acteurs négatifs – le marché, les multinationales, la Banque Mondiale, etc. –, un problème causé par les acteurs négatifs, des stratégies permettant d'y réagir, et le contexte qui suscite la prise de parole²³⁰. Cette caractérisation des discours d'opposition, mais aussi, d'autres éléments de l'analyse de France Aubin, pourront nous permettre, lors de l'analyse des documents du mouvement étudiant retenus comme corpus d'enquête, de différencier, éventuellement, les discours des associations étudiantes du Québec. De cette façon, nous pourrions distinguer les discours qui s'opposent à la réingénierie de l'Éducation, en défendant une autre vision de l'École, plus humaniste, plus progressiste, fondée sur des principes plutôt qu'une approche instrumentale, aux discours qui épousent, ne serait-ce qu'en partie, la forme ou le fond de la logique de la réingénierie de l'Éducation.

²²⁹ Ibid., p. 165.

²³⁰ Ibid., p. 163.

1.3.2 *Au cœur des résistances étudiantes : le mouvement étudiant québécois*

Comme nous le mentionnons plus haut, peu de textes traitent spécifiquement du mouvement étudiant québécois. Jusqu'à tout récemment²³¹, aucune étude scientifique ne couvrait les dernières décennies d'existence de ce mouvement social. Cette rareté des sources concernant le mouvement étudiant québécois nous a amené, dans ce chapitre, à procéder par une large présentation des transformations éducatives en cours afin, au moment de l'analyse, de pouvoir saisir en profondeur comment les différents discours étudiants traitent de l'ensemble des caractéristiques et facettes de la réingénierie. Notre objet ne portant pas spécifiquement sur l'organisation du mouvement étudiant, mais bien sur son discours vis-à-vis des transformations éducatives en cours, que nous présentons comme une « réingénierie », une courte présentation du paysage actuel du mouvement étudiant québécois suffira à décrire les différentes tendances qui le composent. Cette présentation générale n'en est pas moins incontournable pour saisir les grandes forces qui agissent, en suscitant les résistances aux politiques néolibérales en Éducation, et qui structurent l'évolution récente du mouvement étudiant au Québec.

La dernière grève générale étudiante, qui a eu lieu lors de la session d'hiver 2005, a constitué un mouvement auquel ont participé les différentes forces du mouvement étudiant québécois. L'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ) et les fédérations étudiantes, collégiale (FECQ) et universitaire (FEUQ), sont alors apparues comme les principales forces étudiantes au Québec.

Fondées à la fin des années 1980, les fédérations étudiantes²³² sont depuis plus dix ans les plus importantes associations nationales étudiantes du Québec. Elles occupent depuis la disparition de l'Association nationale des étudiants et étudiantes du Québec (ANEEQ), en

²³¹ Jusqu'à ce que Benoît Lacoursière s'y attarde dans *Le mouvement étudiant au Québec de 1983 à 2000*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de Science politique, 2005, 149 p.

²³² Les deux fédérations étudiantes sont : la fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) et la fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ).

1994²³³, l'essentiel de l'espace médiatique réservé au mouvement étudiant. Elles possèdent également une position privilégiée de représentation du mouvement étudiant auprès du Gouvernement québécois et rassemblent la grande majorité des étudiant-e-s : 170 000 membres venant de 18 associations universitaires affiliées pour la FEUQ²³⁴, qui est beaucoup plus importante que sa « petite sœur » du collégial, la FECQ, avec 37 000 membres²³⁵. Malgré leurs affinités évidentes et leurs alliances fréquentes sur de nombreux enjeux, la FECQ et la FEUQ constituent des associations nationales distinctes et autonomes.

L'ASSÉ, dont la création remonte à l'hiver 2001²³⁶, est une association étudiante nationale qui rassemble à travers le Québec plus d'une dizaine d'associations étudiantes membres. Malgré son importance toute relative, en comparaison avec les fédérations étudiantes et, particulièrement la FEUQ²³⁷, l'ASSÉ se distingue par sa composition et son organisation relativement décentralisée²³⁸. Elle rassemble, contrairement aux fédérations étudiantes, des associations étudiantes collégiales et universitaires, comme celle du Cégep de Sherbrooke et l'Association facultaire étudiante des sciences humaines de l'UQAM (AFESH-UQAM). Souffrant de la prééminence des fédérations dans le paysage du mouvement étudiant québécois, l'ASSÉ ne jouit pas des contacts et des ressources dont celles-ci disposent.

Au-delà de la différenciation des principales associations étudiantes nationales du Québec en nombre et sur le plan de l'organisation, la démarcation entre l'ASSÉ et les fédérations étudiantes se fait principalement sur la base de l'approche entre les deux tendances. Cette démarcation s'inscrit profondément dans l'histoire du mouvement étudiant québécois. L'ASSÉ se situe, à la suite de l'ANEEQ, dans les années 1980, et du Mouvement pour le droit à l'Éducation (MDE), dans les années 1990, dans la continuité du mouvement étudiant

²³³ Benoît Lacoursière, ouvrage cité, p. 93.

²³⁴ Ce sont les chiffres affichés par la fédération. Voir le site internet de la FEUQ, à l'adresse : www.feuq.qc.ca

²³⁵ Marie-Andrée Chouinard, « 37 000 membres à la FECQ plutôt que les 60 000 affichés », *Le Devoir*, 29 avril 2005, disponible sur le site internet du Devoir, à l'adresse : www.ledevoir.ca

²³⁶ Héloïse Moysan-Lapointe, « L'ASSÉ depuis sa création », dans *Recueil de textes sur l'histoire du mouvement étudiant québécois*, Montréal, Association pour une solidarité syndicale étudiante, septembre 2004, p. 99.

²³⁷ Le *membership* de l'ASSÉ avoisine celui de la FECQ.

²³⁸ Les structures de l'ASSÉ font une place importante aux comités d'organisation régionaux et favorisent la démocratie directe et les prises de positions en assemblée générale, chez ses associations membres.

« [...] compris comme force politique orientée vers la société globale [...] »²³⁹. Tenant un discours plus radical, qui tend à articuler les réformes éducatives dans le contexte, plus général, de l'application des politiques néolibérales et de la mondialisation²⁴⁰, elle privilégie également des moyens d'action visant à créer un rapport de force face au pouvoir.

L'exemple le plus éloquent de cette propension à recourir à la mobilisation de masse, est la grève étudiante de 2005. L'ASSÉ a été la première association étudiante nationale à prendre part au mouvement de grève et à enjoindre les associations étudiantes locales à s'engager dans le débrayage. Notons également que le recours à la grève, comme moyen de pression dans le cadre de la mobilisation contre les mesures du gouvernement libéral de Jean Charest touchant l'aide financière aux études (AFE), faisait partie de son plan d'action dès la fin de l'automne 2004.

Les deux fédérations étudiantes, malgré quelques différences légères quant à leurs positions politiques et leurs moyens d'action, constituent une tendance du mouvement étudiant québécois qui diffère de façon importante de celle représentée par l'ASSÉ. Fondées en réaction aux mobilisations successives de l'ANEEQ, dans les années 1980, les fédérations étudiantes s'inscrivent dans une approche concertationniste semblable à celle empruntée par le mouvement syndical québécois, au cours des années 1980. Elles recherchent donc la reconnaissance gouvernementale et tendent à se présenter comme les représentantes officielles des étudiant-e-s et, plus largement, de la jeunesse. C'est dans cette perspective qu'elles ont participé au Sommet socio-économique de 1996, où fut adopté l'objectif du « déficit zéro », et au Sommet du Québec et de la Jeunesse²⁴¹, à l'hiver 2000, où furent imposés les contrats de performance aux universités. Elles

²³⁹ Gilles Gagné, article cité, p. 25. Notons que Gilles Gagné ne mentionne pas l'ASSÉ, mais traite (article cité, p. 24-25) de l'apparition d'associations « [...] étudiantes d'un type nouveau, centrées sur les besoins des étudiants, porteuses des intérêts des clients et opposées au « mouvement étudiant » compris comme force politique orientée vers la société globale [...] ». Nous avons décidé de mettre cette citation dans la mesure où elle décrit bien la tendance à laquelle appartient l'ASSÉ.

²⁴⁰ En ce sens, les mobilisations de l'ASSÉ et, avant elle, du MDE, sont liées à celles du mouvement altermondialiste, comme en font foi, notamment, ses campagnes d'opposition à l'AMI et à la ZLÉA.

²⁴¹ Les fédérations décidèrent d'y participer malgré une mobilisation étudiante importante pour dénoncer la tenue du Sommet, qui fut réprimée à coups de gaz lacrimogène, le soir de son ouverture. Voir Benoît Lacoursière, ouvrage cité, p. 120.

privilégient le *lobbying* plutôt que la mobilisation et n'ont pas hésité, à l'occasion, à prendre position pour le Gouvernement à l'encontre du mouvement syndical²⁴². C'est de cette manière que la FEUQ a déployé un discours à saveur providentialiste, faisant la promotion d'une réforme de la fiscalité afin de mieux financer l'éducation post-secondaire, tout en prenant position pour que les universités aient plus de comptes à rendre au Gouvernement, comme le souligne Benoît Lacoursière : « Elle appuie donc l'évaluation de la performance de gestion des universités, mais aussi la mesure du taux de réussite ²⁴³ ».

1.3.3 Énonciation synthétique de l'objet de recherche et hypothèses de travail

Nous avons dans ce premier chapitre élaboré notre problématique des transformations éducatives néolibérales, que nous avons désignées par la notion de *réingénierie de l'Éducation*. Pour ce faire, nous avons d'abord situé le contexte social général, marqué par de profondes transformations de la régulation sociale et dans lequel se sont développées les prémisses de la réingénierie éducative. À travers quoi, nous avons tenté de cerner l'enjeu spécifique et hautement stratégique de l'Éducation pour le Capital dans les sociétés avancées contemporaines. Cette présentation initiale nous a permis de préciser ensuite le contenu de cette réingénierie, en nous penchant sur ses différentes caractéristiques et en reliant un ensemble d'aspects la concrétisant.

L'importance de l'attention que nous avons portée à cette dimension de la problématisation de notre objet de recherche, par rapport à celle consacrée à la configuration actuelle du mouvement étudiant québécois, était toutefois hautement nécessaire pour deux raisons. D'abord, comme nous l'avons indiqué à quelques reprises, peu de sources sur le mouvement étudiant québécois existent. La plupart des documents le concernant, sont eux-mêmes issus du mouvement étudiant et forment, en ce sens, davantage ce qui constituera notre corpus de données pour notre recherche, que le matériel réflexif nécessaire pour

²⁴² Ibid., p. 122.

²⁴³ Ibid., p. 115.

élaborer notre problématique. La deuxième raison tient à notre objet de recherche en tant que tel. Puisque notre étude porte sur le discours du mouvement étudiant sur les transformations éducatives en cours, il était d'une grande importance de bien situer et de conceptualiser l'ensemble de la dynamique dans laquelle se situe notre objet de recherche, avant de passer à l'analyse de nos données. Le travail effectué dans ce chapitre nous permettra donc de situer le discours issu du mouvement étudiant québécois dans l'ensemble large des phénomènes qui le mettent en contexte et lui donnent sens, de la même façon que France Aubin s'est référée à la définition de l'industrialisation de la formation de Moeglin et Tremblay, avant de procéder à sa propre analyse²⁴⁴.

Rappelons enfin, avant d'énoncer clairement et succinctement notre objet concret de recherche, toute la pertinence de la présente étude. Comme nous l'avons mentionné à plus d'une reprise, le mouvement étudiant québécois joue un rôle important mais mésestimé dans les rapports éducatifs. Il est souvent aux fronts des mouvements de résistance dans le secteur, contre les avancées néolibérales en Éducation. Mais ses motivations et ses positions précises sur les questions éducatives restent souvent confuses ou méconnues. Le fait d'avoir été peu étudié justifie l'intérêt que nous lui portons. C'est pourquoi nous pensons qu'il était d'une grande pertinence sociale et scientifique de nous pencher sur le discours issu du mouvement étudiant québécois sur les transformations néolibérales de l'Éducation.

L'objet de la présente recherche est l'étude du discours étudiant portant sur les transformations de l'Éducation en cours, tel qu'il se manifeste à travers les différentes productions écrites – documents de réflexion, journaux, mémoires, recherches – du mouvement étudiant québécois. Pour des raisons de faisabilité et afin de cerner la teneur actuelle de ce discours, nous nous contenterons d'étudier des documents produits depuis l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Charest, en avril 2003, moment où le caractère néolibéral de la gestion étatique s'est notablement renforcé. Afin de procéder à cette étude, nous avançons les hypothèses suivantes :

²⁴⁴ Voir France Aubin, article cité.

1- Le discours étudiant ne porte que sur un ensemble limité d'enjeux liés aux transformations de l'Éducation en cours. Dans la suite des conclusions de France Aubin, nous supposons que le discours étudiant se présente comme un discours d'opposition à la marchandisation et à la privatisation de l'Éducation, mais qu'il ne porte pas ou peu sur la question de l'industrialisation de l'Éducation comme telle, d'une part, et sur les questions liées aux contenus et à la pédagogie, d'une autre part ;

2 - que le discours étudiant portant sur les transformations de l'Éducation en cours diffère profondément en fonction des diverses tendances du mouvement étudiant québécois : le discours issu de l'Association pour une solidarité syndicale (ASSÉ) abordant les transformations éducatives dans une perspective plus globale, faisant des liens avec les mutations socio-économiques plus large.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, notre étude porte sur le discours étudiant sur les transformations éducatives actuelles, tel qu'il se manifeste à travers les différentes productions écrites du mouvement étudiant québécois. Afin de pouvoir éventuellement vérifier nos hypothèses énoncées plus haut et analyser les différents éléments constitutifs du discours du mouvement étudiant québécois, il est essentiel de préciser le cadre méthodologique qui nous a permis d'assembler et analyser nos données, bref d'étudier concrètement notre objet de recherche. Pour ce faire, nous nous attardons dans ce chapitre à présenter notre approche méthodologique, à spécifier notre méthode d'analyse et à préciser la nature des documents qui ont composé notre corpus d'enquête.

2.1 Approche et méthode privilégiées

Nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative parce qu'elle nous apparaissait la plus appropriée pour analyser notre objet de recherche. En effet, nous ne cherchons pas tant à exposer la fréquence de certains éléments ou la récurrence de certaines caractéristiques dans le discours étudiant, mais bien plus à nous attarder à la présence ou à l'absence de certains thèmes, à préciser le contenu, c'est-à-dire le sens donné à ceux-ci et, donc, dans une certaine mesure, à dégager une structure de sens²⁴⁵.

²⁴⁵ André D. Robert et Annick Bouillaguet notent qu'il est propre à l'approche qualitative de chercher « [...] moins des fréquences que des présences ou des absences de thèmes, et leur possible signification [...] ». André D. Robert et Annick Bouillaguet, *L'analyse de contenu*, Paris, Que sais-je?, Presses universitaires de France, 1997, p. 102.

Puisque notre recherche vise à analyser différentes productions écrites, nous avons fait appel à la méthode de *l'analyse de contenu* qui nous semble la plus pertinente pour nous permettre d'appréhender des textes sous notre angle de recherche. André D. Robert et Annick Bouillaguet en donne la définition suivante :

L'analyse de contenu *stricto sensu* se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif, du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve²⁴⁶

Cette méthode de recherche, développée au début du XX^e siècle²⁴⁷, permet aussi bien d'analyser des textes et des comptes-rendus d'entretiens que des images ou des émissions télévisuelles ; elle peut aussi bien servir à recenser des mots que des thèmes. Quel que soit le cadre de son utilisation, l'analyse de contenu a toujours pour objectif de faire émerger le sens social des documents étudiés, de permettre une lecture seconde, de situer le contenu dans un contexte social.

L'analyse de contenu se divise en quatre étapes distinctes : la préanalyse, la catégorisation, le « codage-comptage » des unités²⁴⁸ et l'interprétation des résultats²⁴⁹. La préanalyse est le moment des premières décisions, des premières évaluations en vue de la formation d'un *corpus*, « [...] c'est-à-dire le recueil de documents spécifiques sur lesquels va prendre appui l'analyse et qui permettront de répondre aux interrogations de la problématique »²⁵⁰.

²⁴⁶ Ibid., p. 4.

²⁴⁷ Bien que certains auteurs situent son origine dans l'Antiquité, l'analyse de contenu proprement dite apparaît au début du XX^e siècle. Elle est alors utilisée principalement dans le champ de l'analyse de la presse. Elle est ensuite mobilisée lors des deux Guerres Mondiales pour analyser les discours de propagande. Essentiellement quantitative au début, elle vient à être utilisée dans un large éventail de domaines dès le milieu du siècle alors que se développe une approche qualitative. Ibid., p. 9-22. Voir également Louise Lacour, Jacques Provost et Alain Saumier, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines, fascicule : l'analyse de contenu*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1995, p. 2-3.

²⁴⁸ Le terme « comptage » référant à une approche quantitative, on peut également utiliser le terme, plus général, de « compilation ».

²⁴⁹ A. Robert et A. Bouillaguet, ouvrage cité, p. 25-32.

²⁵⁰ Ibid., p. 27.

Une fois le corpus défini, la phase suivante de la démarche méthodologique consiste à élaborer une grille de catégories thématiques. C'est l'étape de la catégorisation. La grille de catégories est l'outil qui permet la codification des documents constituant le corpus d'enquête et l'analyse des données : « Il s'agit en effet d'enregistrer tous les éléments du *corpus* pertinent afin de les classer par thèmes ou catégories thématiques [...] »²⁵¹. L'élaboration de la grille de catégories est principalement guidée par la problématique élaborée sur l'objet de recherche. Le recours à différents niveaux de catégories (catégories générales, sous-catégories, etc.) peut s'avérer nécessaire afin d'analyser l'ensemble du contenu du corpus d'enquête²⁵².

La troisième étape consiste à coder et compiler les unités de sens. Pour ce faire, il est d'abord nécessaire de déterminer les unités d'enregistrement²⁵³. Comme l'expriment Robert et Bouillaguet : « *L'unité d'enregistrement* désigne le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse : il peut s'agir du mot, de la phrase, de la ligne, du paragraphe, du syntagme, du thème [...] »²⁵⁴. Une fois que les unités de codage ont été déterminées, nous sommes passé au codage concret des différents documents constituant le corpus d'analyse, au moyen de la grille d'analyse, en associant les éléments du contenu aux catégories thématiques. Après quoi, il ne reste plus que la dernière étape de recherche, celle de l'analyse proprement dite et de la rédaction de celle-ci. Cependant, pour ce faire, il nous a d'abord fallu délimiter notre corpus d'enquête et procéder à la construction de notre grille de catégories thématiques.

²⁵¹ Ibid.

²⁵² Ibid., p. 28. En élaborant une grille contenant différents niveaux de catégories, on cherche à répondre à une des qualités fondamentales d'une bonne catégorie : l'exhaustivité. Robert et Bouillaguet identifient trois autres qualités fondamentales recherchées : la pertinence, c'est-à-dire la fidélité au corpus et à la problématique, l'exclusivité, les catégories ne devant pas être redondantes, et l'objectivité « [...] dont on sait qu'elle ne peut être que tendancielle [...] ». Ibid.

²⁵³ Lors d'une analyse de contenu quantitative, il est également nécessaire de déterminer une unité de numération. Elle sert alors à déterminer, lors du codage, l'importance accordée aux différents mots, paragraphes et thèmes. Il existe différentes unités de numération. Par exemple, si on peut noter la récurrence de certains mots dans un texte, l'unité de numération est alors le nombre. Il est également possible de mesurer l'espace physique occupé par un article lors d'analyse de contenu portant sur la presse et des magazines. L'unité de numération est alors le centimètre carré.

²⁵⁴ Ibid., p. 30.

2.2 Corpus d'enquête

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, au moment de l'énonciation synthétique de notre objet de recherche, nous nous sommes penché sur différents documents écrits du mouvement étudiant québécois, produits depuis l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Charest, en avril 2003. La totalité des documents produits par le mouvement étudiant depuis 2003 représentant un volume trop grand de contenu pour être appréhendé dans le cadre de cette recherche, il nous a fallu sélectionner les documents les plus significatifs du discours du mouvement étudiant québécois.

Afin de circonscrire notre corpus d'enquête, il nous est d'abord apparu essentiel de tenir compte des principaux acteurs du mouvement étudiant québécois. Nous n'avons donc retenu que les documents produits par les trois plus importantes associations étudiantes nationales, la FEUQ, la FECQ et l'ASSÉ, ces associations nationales jouant un rôle important dans la structuration du discours du mouvement étudiant²⁵⁵.

Toujours dans le but de circonscrire notre corpus d'enquête, nous avons également choisi trois types de document, qui nous sont apparus comme plus pertinents : les journaux étudiants, les mémoires déposés lors de consultations publiques, les recherches et documents de réflexion.

Les journaux étudiants ont un rôle majeur dans la structuration du discours des associations étudiantes nationales. Diffusés en plusieurs milliers d'exemplaires et publiés plusieurs fois par année, ils constituent des sources très importantes de documentation. Ils sont également un des meilleurs moyens des associations étudiantes pour rejoindre et informer leurs membres²⁵⁶. En ce sens, les journaux étudiants servent donc souvent d'outils de mobilisation. S'ils permettent de diffuser le discours des associations étudiantes nationales

²⁵⁵ Les trois associations étudiantes nationales agissent comme des pôles d'organisation du mouvement étudiant québécois. C'est notamment au sein de ces associations étudiantes que s'organisent les campagnes de mobilisation et les manifestations nationales. En ce sens, elles ont un rôle structurant sur l'organisation et le discours de l'ensemble du mouvement étudiant au Québec.

²⁵⁶ Sauf lors de mobilisation nationale, comme la grève étudiante de 2005, où l'attention médiatique donne un plus grand écho au discours des associations étudiantes nationales.

sur les enjeux de mobilisation du moment, les journaux étudiants abordent aussi un ensemble diversifié de questions. Une partie importante et spécifique du discours des associations étudiantes y est donc produit et diffusé.

Nous avons retenu pour notre corpus d'enquête l'ensemble des publications des journaux étudiants nationaux qui nous étaient disponibles²⁵⁷. Pour l'ASSÉ, il s'agit de neuf publications de *L'Ultimatum*, de neuf publications de *L'Ultimatum express* et d'une publication de la revue *Ultimatum*²⁵⁸. Nous avons aussi retenu quatre publications du journal de la FEUQ, *La Voix étudiante*. La FECQ, qui ne publie pas de journal étudiant par elle-même, collabore officiellement, de façon périodique, à la production de *La Voix étudiante*²⁵⁹. Notons toutefois que nous n'avons pas inclus l'ensemble des textes de ces journaux dans notre corpus d'enquête. Nous avons ainsi procédé à une sélection des articles pertinents, concernant notre objet de recherche.

Les mémoires constituent aussi une source importante de contenu, donnant accès à une dimension spécifique du discours des associations étudiantes. Produits dans un contexte de consultation publique, ces documents prennent la forme d'argumentaires qui n'ont pas pour objectif d'interpeller la population étudiante, mais bien le pouvoir politique. Les associations étudiantes y déploient leur vision d'enjeux précis de l'Éducation, y présentent leurs revendications et leurs arguments. On peut donc y retrouver une facette du discours étudiant qui n'est que peu accessible dans d'autres types de documents.

Nous avons donc inclus dans notre corpus d'enquête les mémoires déposés par l'ASSÉ et la FEUQ lors de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, en janvier 2004, et le mémoire produit par la FECQ dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, en juin 2004. Cette commission et ce forum

²⁵⁷ La FEUQ ne rendant disponible sur internet que les publications les plus récentes de son journal, *La Voix étudiante*, il est possible qu'un « numéro » ait échappé à notre corpus d'enquête.

²⁵⁸ *L'Ultimatum* est publié sous trois formats différents. Il y a d'abord le journal, de près d'une vingtaine de pages, publié au moins deux fois par année. La publication de feuillets d'information et de mobilisation, *L'Ultimatum express*, vient compléter la parution normale du journal. Enfin, L'ASSÉ a publié à l'automne 2005 un numéro spécial de 36 pages, la revue *Ultimatum*, tirée à 15 000 copies.

²⁵⁹ La FECQ a ainsi co-publié trois des quatre publications de *La Voix étudiante* que nous avons retenues.

constituent les deux grands événements publics relatifs à l'Éducation ayant eu lieu depuis l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Charest. Lieux de débats sur l'avenir de l'enseignement post-secondaire, ces consultations ont suscité la participation de plusieurs acteurs du monde de l'éducation québécois, dont les associations étudiantes nationales.

Les documents de réflexion et de recherche constituent le troisième type de document que nous avons retenu pour notre corpus d'enquête. Ces documents peuvent prendre différentes formes, avoir été produits dans divers contextes, servir différents objectifs²⁶⁰, et c'est en cela qu'ils jouent un rôle dans la structuration du discours des associations étudiantes. Ce type de document vient donc compléter les deux autres que nous avons retenus.

En ce sens, nous avons retenu plusieurs documents de réflexion et de recherche pertinents de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ, produits depuis l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Charest et accessibles par le site internet de chacune des trois associations étudiantes.

Nous avons réalisé, après constitution de notre corpus d'enquête, qu'une partie des documents retenus de la FEUQ et de la FECQ avaient été produits conjointement : trois publications de *La Voix étudiante* et un document de recherche, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*²⁶¹. Si cette situation est significative des liens étroits de collaboration et des affinités entre les deux fédérations étudiantes, elle nous a aussi obligé à analyser notre corpus d'enquête en tenant compte de cette réalité. C'est pourquoi, dans les chapitres subséquents, nous analysons le discours des trois associations étudiantes nationales en nous attardant aux documents de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ, mais aussi, de façon spécifique, aux textes conjoints des fédérations étudiantes.

²⁶⁰ Ils peuvent servir à développer des arguments sur certaines positions, ils peuvent venir appuyer les positions et les revendications des associations étudiantes, servir à la formation des membres militant-e-s, etc.

²⁶¹ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec.. *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, Montréal, 2005, FECQ-FEUQ, 26 p. Cette recherche a été produite dans le cadre la consultation sur la Stratégie d'action jeunesse 2005-2008. En ce sens, on pourrait également la qualifier de « mémoire », au sens où nous l'avons présenté.

2.3 Catégorisation et volume d'information

Après avoir constitué notre corpus, nous avons procédé à l'élaboration de notre grille de catégories thématiques²⁶² orientée par notre problématique théorique. Ayant pour objectif d'analyser le discours étudiant sur les transformations de l'Éducation, nous avons donc choisi prioritairement des thèmes et sous-thèmes liés aux différentes caractéristiques de la réingénierie de l'Éducation telles qu'identifiées dans notre problématique. Après quoi, suite à un pré-test effectué sur un petit échantillon de notre corpus d'enquête, nous avons ajusté notre grille de catégories en y ajoutant et retranchant quelques sous-thèmes²⁶³.

Nous avons ensuite procédé, au moyen de notre grille de catégories thématiques, au codage de notre corpus d'enquête. Au total, notre corpus d'enquête a représenté 493 pages à coder, de différentes dimensions. Ce total de 493 pages exclut l'ensemble des pages ne contenant pas de contenu utile pour notre analyse et n'ayant donc pas été codées : pages de titre, tables des matières, bibliographies, articles de journaux non-retenus, etc. Enfin, notre codage nous a ensuite permis de sélectionner 1212 passages différents répartis de la façon suivante : 638 de l'ASSÉ, 202 de la FEUQ, 267 de la FECQ et 102 pour les documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ²⁶⁴.

²⁶² Notre unité d'enregistrement a donc été le thème.

²⁶³ Notre grille d'analyse finale figure en annexe.

²⁶⁴ Le grand nombre de passages sélectionnés dans les textes de l'ASSÉ s'explique par la nature des documents de cette association en comparaison avec ceux de la FEUQ et de la FECQ. La documentation de l'ASSÉ retenue dans notre corpus d'enquête est composée majoritairement d'articles de journaux, textes courts qui touchent, souvent de manière synthétique, un ensemble élargie d'enjeux. Il en résulte un grand nombre de passages sélectionnés, bien que souvent plus courts que ceux des textes de la FEUQ et de la FECQ.

CHAPITRE III

L'ENJEU GLOBAL DE L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DE TRANSFORMATION

Les trois associations étudiantes nationales que nous étudions s'attardent toutes, à un moment ou à un autre dans la production de leurs discours, à dépeindre ou expliquer l'enjeu global de l'Éducation dans le contexte actuel de transformation. Ce dont il est question ici, c'est de l'enjeu que représente l'Éducation pour les promoteurs de la réingénierie de l'Éducation et de la façon dont l'ASSÉ, la FEUQ et la FECQ l'articulent. Les associations étudiantes perçoivent-elles le projet néolibéral qui prend forme à travers les réformes et les transformations récentes de l'Éducation ? Comment traitent-elles de son rôle stratégique dans la société contemporaine²⁶⁵ et du contexte social qui favorise ou explique les transformations qui l'affectent ? Bien entendu, les textes de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ n'abordent pas ce thème de manière uniforme. C'est le discours sur ces questions que nous nous attardons dans ce chapitre à décrire et analyser.

3.1 Projet et rôle de l'Éducation

Plusieurs textes de l'ASSÉ abordent les questions liées à l'enjeu et au rôle de l'Éducation. Parmi ceux-ci, un passage en particulier pose de façon très claire l'enjeu actuel de l'Éducation qui en est un de lutte sociale entre intérêts divergents. Selon ce passage, les réformes en Éducation s'inscrivent dans une lutte entre classes populaires et intérêts patronaux pour déterminer la place des protagonistes dans le système d'éducation :

Derrière les contre-réformes en éducation et les faux prétextes de crise des finances publiques, l'enjeu n'est pas d'abord celui d'une simple adaptation à de

²⁶⁵ Il s'agit du rôle stratégique de l'Éducation pour les promoteurs de la réingénierie de l'Éducation. Nous traitons de cette question à la section 1.2.1 du présent mémoire.

nouvelles réalités. Ce dont il s'agit, c'est d'une lutte sociale entre les intérêts contradictoires du patronat et des classes populaires et la place respective qu'ils occuperont dans le système d'éducation.²⁶⁶

De nombreux passages des textes de l'ASSÉ font aussi référence à un projet pour l'Éducation, un « plan de privatisation »²⁶⁷ qui prend forme à travers les réformes des deux dernières décennies. L'opposition à un tel projet y est affirmée: « [...] il ne suffit donc pas de s'opposer à chaque réforme à la pièce, mais bien de les comprendre comme les manifestations ponctuelles d'une lame de fond qu'il faut briser »²⁶⁸.

Selon plusieurs textes de l'ASSÉ, les réformes qui participent à ce projet ne sont pas le fruit du hasard. Elles s'inscrivent dans une logique mondiale de rationalisation économique et d'industrialisation de la diplomation²⁶⁹: « où le rôle des institutions d'enseignement se limite à la formation d'une main d'œuvre rompue à la stricte efficacité, à la polyvalence et à la non-pensée, en somme tout droit sortie des Temps modernes de Chaplin »²⁷⁰. Mais, suivant cette idée, les réformes néolibérales en Éducation se situent aussi dans une tendance mondiale à travers laquelle se dessine le projet d'un véritable marché de l'Éducation, projet défendu et avancé par l'OCDE et par les gouvernements occidentaux. Cette idée de marché d'Éducation reflète aussi la perception actuelle du secteur éducatif, mise de l'avant notamment à travers un accord comme l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), comme l'exprime ce passage du discours de l'ASSÉ: « [Le] secteur [de l'éducation] est maintenant analysé comme étant un vaste marché avec un potentiel hautement lucratif pour les firmes privées »²⁷¹.

Les textes de la FEUQ abordent la question de l'enjeu et du rôle de l'Éducation sous un angle différent de ceux de l'ASSÉ. Dans les documents de la FEUQ, il n'est pas fait mention

²⁶⁶ François Baillargeon, « L'éducation démocratique, une conquête à réaliser », *Revue Ultimatum*, automne, 2005, ASSÉ, p. 5.

²⁶⁷ Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, « Prêts et bourses : contre-attaquons !! », *Ultimatum*, vol. 4, no 1, 2004, ASSÉ, p. 2.

²⁶⁸ Héroïse Moysan-Lapointe, « L'arrimage au marché du réseau collégial », *Revue Ultimatum*, Automne, 2005, ASSÉ, p. 17.

²⁶⁹ Ibid.

²⁷⁰ Éric Martin, Simon Tremblay-Pépin, « Le vide en éducation », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, 2005, ASSÉ, p. 13.

²⁷¹ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, Montréal, 2005, ASSÉ, p. 5.

explicitement de l'enjeu de l'Éducation ou d'un projet spécifique pour le secteur dans le cadre des transformations en Éducation. Par contre, les textes de la FEUQ réfèrent, dans de nombreux passages, au rôle stratégique de l'Éducation pour le développement économique et la prospérité des sociétés contemporaines, comme dans celui-ci : « [...] l'éducation postsecondaire constitue un des plus efficaces leviers de développement et d'innovation d'une société qui bénéficie alors de retombées économiques indéniables »²⁷².

Si plusieurs passages du discours de la FEUQ mettent de l'avant son rôle dans l'avancement des sociétés, l'Éducation est également décrite comme un outil pouvant être utilisé individuellement pour « s'insérer » dans la société du savoir. Un passage présente cette idée : « Nous vivons dans une société du savoir où la multidisciplinarité et la polyvalence dominent. Il faut lutter pour s'y insérer, et l'éducation en est la clé! »²⁷³. Si l'idée de « lutte » est avancée dans cet extrait, elle ne prend certainement pas le même sens que lorsqu'elle est utilisée dans les textes de l'ASSÉ cités précédemment. Alors que certaines sources de l'ASSÉ font directement référence à une lutte sociale s'inscrivant entre intérêts et classes différentes, la « lutte » dont il est question dans le texte de la FEUQ est individuelle. C'est une lutte pour « se faire une place », s'élever dans l'échelle sociale d'une société compétitive et changeante.

Le thème de l'économie du savoir, de la société du savoir, est fréquemment abordé dans les documents de la FEUQ, toujours dans la perspective de la conception du rôle stratégique de l'Éducation. L'utilisation de cette expression trouve sa justification dans le rôle prépondérant de l'apprentissage et du savoir pour la prospérité collective comme l'exprime ce passage :

[...] jamais auparavant l'apprentissage et l'usage des connaissances et des savoir-faire n'avaient été à ce point liés à la prospérité collective et à notre qualité de vie. Voilà pourquoi nous parlons de plus en plus, à juste raison, de société du savoir.²⁷⁴

²⁷² Guillaume, Lavoie, « Hausse des transferts fédéraux pour l'éducation postsecondaire : Le temps est venu », *La voix étudiante du Québec*, septembre, 2005, FEUQ, p. 7.

²⁷³ François Vincent, « Le mot du président », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 3.

²⁷⁴ Guillaume Lavoie, « Hausse des transferts fédéraux pour l'éducation postsecondaire : Le temps est venu », article cité, p. 7.

De nombreux documents de la FEUQ s'attardent aussi aux défis posés par la société du savoir. Selon plusieurs extraits, le gouvernement du Québec doit relever les défis de la société du savoir, de la concurrence mondiale et du choc démographique en faisant une priorité de « l'investissement dans le capital humain »²⁷⁵ et en favorisant la recherche et l'accès aux études post-secondaires, particulièrement aux cycles supérieurs²⁷⁶. Une réponse gouvernementale inappropriée peut même nuire à l'avènement de la société du savoir²⁷⁷. On peut lire dans un passage :

Le gouvernement du Québec doit faire des bons choix pour l'avenir. Alors que le Québec doit relever les défis d'une société du savoir en concurrence à l'échelle mondiale et du choc démographique, un gouvernement responsable face à l'avenir doit choisir d'investir dans les universités, car [...] choisir d'investir dans les universités, c'est savoir préparer l'avenir.²⁷⁸

Le discours de la FECQ sur l'enjeu global de l'Éducation est moins abondant que celui de l'ASSÉ et de la FEUQ. Toutefois, quelques passages des textes de la FECQ font indirectement référence à l'idée d'un projet pour l'Éducation. Selon la FECQ, les transformations de l'éducation au Québec s'inscriraient dans un « cadre mondial » avancé par de grandes organisations, dont l'OCDE, qui pousserait à l'adoption de réformes centrées sur la compétition. On lit dans un de ces passages :

[...] ce que l'on peut entrevoir en suivant l'évolution du système éducatif québécois, c'est qu'il s'inscrit dans la lignée d'un cadre mondial établi par de grandes organisations comme l'OCDE. Lorsque l'on pense aux réformes qui ont

²⁷⁵ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, Montréal, 2004, p. 16.

²⁷⁶ Philippe-Olivier Giroux, « Recherche, innovation et cycles supérieurs : Place à la relève ! », *La voix étudiante du Québec*, septembre, 2005, FEUQ, p. 15. Les étudiants-chercheurs y sont présentés comme particulièrement importants pour la capacité d'innovation, pour la relève scientifique et plus largement pour l'avenir du Québec dans le cadre de la société du savoir.

²⁷⁷ On retrouve dans un texte de la FEUQ cette position pour le moins confuse sur la « société du savoir ». Ainsi, on écrit : « Le gouvernement, en sacrifiant la qualité des conditions d'enseignement et d'apprentissage à l'équilibre budgétaire, contraint les universités québécoises à faire des choix qui ralentissent, voir nuisent à, l'émergence de la société du savoir ». Marysa Nadeau, « Les enjeux de la qualité universitaire : Une solution est possible », *La voix étudiante du Québec*, septembre, 2005, FEUQ, p. 11. Que doit-on comprendre d'un tel passage ? La société du savoir est-elle la réalité des sociétés contemporaines avancées ou un objectif, un « stade de développement » à atteindre ? De toute évidence, les documents de la FEUQ n'apportent pas par eux-mêmes un éclaircissement à cette ambiguïté.

²⁷⁸ Fédération étudiante universitaire du Québec, ouvrage cité, p. 75.

été engagées dans divers pays de cette organisation, on peut avoir peur ce qui nous attend peut-être ici.²⁷⁹

Un autre document de la FECQ fait aussi référence à l'économie du savoir. Mettant en contexte l'émergence de cette économie avec celle du vieillissement de la population²⁸⁰, le texte affirme que le Québec devra faire face à un besoin massif en main-d'œuvre qualifiée et hautement scolarisée « [...] qui ébranlera ses activités et ses structures »²⁸¹.

Plusieurs des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ abordent la question du rôle stratégique de l'Éducation. Toutefois, tous les passages des textes des fédérations²⁸² qui touchent ce thème le traitent sous un même angle, similaire à celui emprunté dans les textes de la FEUQ précédemment évoqués. L'idée générale qui y est avancée peut se résumer de la façon suivante. Notre société se situe dans une nouvelle ère, celle de la société du savoir, « un monde de plus en plus complexe »²⁸³ où les connaissances seront source de prospérité. L'économie du Québec, qui subit la pression de la mondialisation des marchés, est de plus en plus dépendante des savoirs. Pour que l'économie du Québec demeure compétitive et pour que les jeunes prennent la relève dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre appréhendée, le gouvernement doit « répondre aux défis posés par la société du savoir »²⁸⁴, en investissant dans l'éducation supérieure et en la plaçant au cœur d'une stratégie collective à mettre en place. Voici un passage qui exprime l'essentiel de cette idée :

La mondialisation des économies de marché exerce une forte pression sur notre économie nationale. Cette dernière est de plus en plus tributaire de la production, de la diffusion et de l'utilisation des connaissances. Ainsi, l'économie du Québec doit maintenant s'inscrire dans une économie du savoir afin de demeurer compétitive à l'échelle internationale. C'est pourquoi la FECQ et la FEUQ croient qu'il en va de l'intérêt national que l'État québécois se préoccupe et

²⁷⁹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, Montréal, 2004, p. 76.

²⁸⁰ Le texte parle plutôt du « choc démographique ».

²⁸¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, Montréal, 2004, p. 9.

²⁸² Nous entendons par-là la FEUQ et la FECQ.

²⁸³ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2005. *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, Montréal, FECQ-FEUQ, p.10.

²⁸⁴ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Les conséquences de l'endettement », *La voix étudiante du Québec*, août, 2004, FECQ-FEUQ p.5.

s'assure que les institutions d'enseignement situées sur son territoire offrent une formation de haute qualité.²⁸⁵

3.2 Interprétation des discours étudiants sur le projet et le rôle de l'Éducation

Que peut-on déduire de la présentation du discours des trois associations étudiantes nationales sur le thème du projet et du rôle stratégique de l'Éducation ? Nous pouvons constater tout d'abord l'écart profond entre le discours de l'ASSÉ et celui des deux fédérations. Les documents de l'ASSÉ traitent essentiellement du projet et du rôle de l'Éducation en lien avec les réformes néolibérales. Ses textes situent ces réformes dans le cadre d'un projet de marché de l'Éducation, d'une logique de rationalisation et d'industrialisation, d'un plan de privatisation. Si l'idée de projet est bien présente, le thème de l'industrialisation de l'Éducation est aussi abordé, quoi que de manière indirecte.

Le discours de l'ASSÉ en est aussi un d'opposition, de lutte sociale ; on présente la logique des réformes néolibérales en Éducation pour mieux la combattre. C'est d'ailleurs de cette façon qu'est posé l'enjeu des réformes en Éducation : comme un enjeu de lutte sociale entre intérêts et classes opposés. Bien que le passage où l'ASSÉ avance cette idée ne se situe pas dans une analyse exhaustive, l'influence de la pensée marxiste est ici très palpable. De façon générale, le discours de l'ASSÉ sur le projet des transformations de l'Éducation témoigne d'une compréhension générale de l'inscription, dans une même logique, des différentes réformes récentes du système d'éducation²⁸⁶.

Les documents de la FEUQ et aussi de la FECQ empruntent une autre approche. Leurs textes, particulièrement leurs documents conjoints, s'attardent beaucoup plus au rôle stratégique de l'Éducation et des savoirs dans le contexte social contemporain : « économie-société » du savoir, mondialisation des marchés et choc démographique.

²⁸⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, Montréal, 2005, FECQ-FEUQ, p.17.

²⁸⁶ En ce sens, le discours de l'ASSÉ rejoint largement le propos sur l'enjeu des transformations de l'Éducation de notre problématique (premier chapitre), où nous avons notamment situé les transformations de l'Éducation dans le cadre d'un projet, promulgué par de grandes organisations internationales telles que l'OCDE.

Bien qu'une confusion existe sur l'utilisation du terme « société du savoir », les références nombreuses à son émergence prochaine et aux défis qui en découlent sont utilisées pour justifier un réinvestissement de fonds publics en éducation supérieure. Il s'agit de l'idée maîtresse des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ sur ce thème. Bref, le thème de la société du savoir n'est pas abordé pour situer et analyser les réformes et transformations en Éducation, il est utilisé dans un argumentaire sur la nécessité du soutien financier public à l'éducation supérieure²⁸⁷.

De plus, si les textes des deux fédérations révèlent une compréhension de l'importance socio-économique de l'Éducation, ils ne semblent pas remettre en question l'ordre concurrentiel que supposent la mondialisation des marchés et la société du savoir. Au contraire, plusieurs passages des documents de la FEUQ et de la FECQ encouragent plutôt l'État du Québec à y prendre part plus activement en investissant dans l'éducation post-secondaire. Un passage de la FEUQ, que nous avons cité, évoque même la lutte individuelle pour se faire une place dans la société du savoir, bref, la compétition entre individus.

Il faut toutefois nuancer cette interprétation en ce qui concerne les textes de la FECQ. Bien que certains de ses documents abordent la question de l'économie du savoir, du choc démographique et de la pénurie appréhendée de main-d'œuvre qualifiée, d'autres textes situent clairement les transformations de l'Éducation dans un « cadre mondial » de politiques axées sur la logique de compétition²⁸⁸. Pourtant, cette idée est complètement absente des

²⁸⁷ Cette utilisation ne suppose pas pour autant une approche argumentaire cynique, dépourvue de conviction et cherchant seulement à convaincre en se servant de toutes les idées possibles, particulièrement les plus « à la mode ». La référence à la société du savoir des textes de la FEUQ et de la FECQ s'inscrit certainement dans la véritable conception de la société et de l'Éducation des fédérations étudiantes. La place qu'elle occupe n'en est pas moins significative d'une approche qui s'inscrit, en partie, dans les paramètres du discours dominant en Éducation et qui se sert des mots d'ordre en vogue.

²⁸⁸ Ajoutons qu'un passage que nous avons cité à cet effet, dans ce chapitre, loin d'appuyer les transformations en cours et la logique compétitive qui les accompagne, dénote plutôt une crainte à l'endroit de ce processus. (Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p.76.)

textes conjoints avec la FEUQ²⁸⁹. Il appert donc que le discours propre de la fédération collégiale tend à s'effacer devant celui de la FEUQ²⁹⁰ dans les textes écrits en collaboration.

Quoi qu'il en soit, si les textes de la FECQ marquent une hostilité envers la logique de compétition induite par les transformations en Éducation, les textes de la FEUQ et les documents communs aux deux fédérations se montrent favorables à ce que le Québec demeure compétitif dans le cadre mondial²⁹¹. Cette idée, avancée dans plusieurs passages, pourrait montrer comment les fédérations situent implicitement l'enjeu de l'Éducation : alors que les textes de l'ASSÉ en font une question de lutte sociale entre classes populaires et patronat, les fédérations posent l'enjeu de l'Éducation en termes de positionnement concurrentiel du Québec²⁹².

Bref, alors que le discours de l'ASSÉ situe les transformations de l'Éducation dans le cadre d'un projet de marchandisation, d'une logique de rationalisation et comme un enjeu de luttes sociales, la FEUQ, et dans une moindre mesure, la FECQ, se servent plutôt du contexte de la « société du savoir » et de la montée de la concurrence internationale, pour justifier un « investissement » public en Éducation. Ce discours, qui s'inscrit en partie dans les paramètres du discours néolibéral dominant, se situe donc également dans une approche utilitariste de l'Éducation.

²⁸⁹ Ainsi que des textes propres à la FEUQ, d'ailleurs.

²⁹⁰ Ou du moins, au profit de leurs idées communes, au détriment des idées avancées uniquement dans les documents de la FECQ.

²⁹¹ Il s'agit là d'un accord implicite à cet ordre mondial (mondialisation et société du savoir) axé sur la concurrence. Toutefois, la volonté apparente des deux fédérations de voir le Québec se bien situer dans cette compétition mondiale ne suppose pour autant une adhésion enthousiaste à cette logique. Les positions exprimées dans les textes des fédérations étudiantes peuvent être aussi interprétées comme une « résignation » devant une logique mondiale perçue comme inévitable. Suivant quoi, face à un ordre mondial compétitif et inaccessible, il vaudrait mieux encourager le « bon » positionnement du Québec.

²⁹² Les extraits des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ sur cette question suivent tous une même organisation argumentative : pour que le Québec se positionne bien, reste compétitif, relève les défis de la société du savoir et s'y inscrive, il doit soutenir activement l'éducation supérieure et en faire la pierre d'assise de son développement.

3.3 Contexte des transformations de l'Éducation

Le discours de l'ASSÉ concernant le contexte des transformations en Éducation s'inscrit dans la même logique que son discours présenté dans la première partie de ce chapitre. Suivant ces documents, les « contre-réformes »²⁹³ et compressions budgétaire en Éducation, appliquées au Québec depuis le début des années 1990, s'inscrivent dans un contexte sociopolitique de mondialisation et d'émergence d'un mode de régulation néolibéral. Dans ce contexte, ces réformes répondent aux exigences et aux objectifs de compétitivité du patronat, des milieux financiers et « [...] des institutions capitalistes internationales, telles l'OCDE, le FMI et la Banque mondiale, sans compter les accords de libre-échange [...] »²⁹⁴. Selon plusieurs documents de l'ASSÉ, cette mondialisation, qui favorise l'application des politiques néolibérales en Éducation, aurait une visée plus large : « [...] intégrer dans la grande logique de marché les secteurs traditionnellement publics comme l'éducation et la santé voire privatiser ces secteurs »²⁹⁵. Cette conception du cadre des transformations de l'Éducation explique sans doute l'engagement de l'ASSÉ, depuis sa création, dans le mouvement d'opposition à la mondialisation²⁹⁶.

²⁹³ Association pour une solidarité syndicale étudiante, « Qu'est-ce que l'ASSÉ », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, 2004, ASSÉ, p. 8.

²⁹⁴ Ibid., p. 8.

²⁹⁵ Ève Léger, « Portrait de la vie managériale des cégeps », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, 2005, ASSÉ, p. 7. À ce propos, notons que quelques passages de l'ASSÉ manifestent une crainte particulière à l'endroit de l'Accord général de commerce des services (AGCS), dont les dispositions favorisent la libéralisation de secteurs de services non-entièrement fournis par l'État. Ce passage l'illustre bien : « Notre système mixte où fournisseurs publics et privés se côtoient laisse présager que les services d'éducation ne pourraient être exclus des règles de l'AGCS, même si les fournisseurs privés sont plus que minoritaires ». Gabriel L'Écuyer, « L'AGCS : une menace pesant sur l'éducation », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, 2004, ASSÉ, p. 5.

²⁹⁶ Un passage nous rappelle d'ailleurs l'importance de cette dimension de lutte pour l'ASSÉ : « Ces dernières années, les combats de dimension internationale et sur des enjeux globaux (qu'on réunit généralement sous le vocable « mondialisation »), ont souvent pris le devant de la scène. On s'est attaqué aux accords de libre-échange comme la ZLÉA, aux institutions internationales telles que l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International (FMI), aux forums tels que le G8, le G20, l'OCDE, etc. L'ASSÉ participe activement de ce mouvement qui attire l'attention sur les rouages de l'ordre mondial [...] ». François Baillargeon, « *Battons le fer quand il est chaud!* », < http://www.asse-solidarite.qc.ca/documents/fr/recherches_analyses/Battons%20le%20fer%20quand%20il%20est%20chaud%20!.pdf >. Consulté le 10 mars 2006, p. 1.

De nombreux documents de l'ASSÉ s'attardent également à la façon dont sont promues ces politiques néolibérales, bref, aux discours et aux arguments déployés pour appuyer et préparer le terrain aux transformations en Éducation. Sur ce point, l'ensemble des arguments de l'ASSÉ convergent : « [...] si les législations et les réformes d'à peu près tous les pays sont d'abord réfléchies à l'OCDE, à l'OMC ou au FMI [...] »²⁹⁷, elles sont ensuite poussées localement par différents groupes et *lobby*²⁹⁸ à travers les médias d'information, au sein de commissions consultatives, de rapports et de manifestes²⁹⁹. Suivant le contenu des textes de l'ASSÉ, ces réformes sont justifiées par une réalité présentée comme incontournable, comme l'exprime cet extrait :

Cette réalité, c'est celle du choc démographique, du vieillissement de la population, de la concurrence internationale. Celle d'un monde compris comme la course à la productivité et à la compétitivité avec des pays où règnent des « conditions d'emploi » relevant plutôt de l'esclavage salarié.³⁰⁰

Selon d'autres passages de l'ASSÉ, la comparaison du modèle québécois à la situation de l'Éducation dans le reste de l'Amérique du Nord est aussi largement utilisée pour faire la promotion des réformes néolibérales du système d'éducation québécois.

Quelques documents de la FEUQ font aussi état du contexte de transformations sociales qui influence le développement de l'Éducation. Un passage s'attarde à décrire la remise en question du keynésianisme depuis la fin des années 1970. Élection des Thatcher, Reagan et Mulroney, compressions budgétaires dans les services sociaux, etc. :

Les dépenses publiques allaient dès lors subir le couperet de l'État. Les politiques sociales étaient remises en cause. Les sociétés d'État devaient passer dans les mains du secteur privé ou être tout bonnement liquidées. La fiscalité ferait également l'objet d'une révision importante, au profit des sociétés et des personnes dont les revenus sont parmi les plus élevés.³⁰¹

²⁹⁷ Ibid. p. 2.

²⁹⁸ Sont notamment mentionnés, le Conseil du patronat du Québec (CPQ) et l'Institut économique de Montréal (IEDM).

²⁹⁹ Il est entre autres fait mention du *Manifeste des Lucides* et du *Rapport Gervais*.

³⁰⁰ Éric Martin, Simon Tremblay-Pépin, « Le vide en éducation », article cité, p. 13.

³⁰¹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 69.

Ce contexte, où « [...] la logique néolibérale [...] semble gagner du terrain un peu partout dans le monde [...] »³⁰², exerce une pression sur les systèmes d'éducation et incite, notamment, à une contribution étudiante plus importante dans le financement des études. De cette manière, comme l'exprime un extrait de la FEUQ, des débats de même nature s'articulent un peu partout en occident sur l'avenir des universités³⁰³.

Du côté de la FECQ, à l'instar des documents de l'ASSÉ, plusieurs de ses textes se penchent sur le contexte des transformations de l'Éducation en s'attardant à la montée du néolibéralisme et de la mondialisation. Suivant les extraits de la FECQ sur cette question, l'éclatement de l'idéologie keynésienne, le « contexte néolibéral très fort »³⁰⁴ et la mondialisation des marchés entraîneraient une pression soutenue sur l'État et l'Éducation, influençant les politiques gouvernementales et poussant le réseau éducatif à répondre aux impératifs de rendement de l'industrie. Cet extrait résume bien cette idée :

Depuis la fin du XXième siècle [...] Les courants mondiaux sont des facteurs déterminants dans les prises de décisions de nos gouvernements. Le néolibéralisme, qui souffle sur nos sociétés depuis plus d'une décennie, a une incidence indéniable sur la place du privé en éducation, et plus spécifiquement dans le réseau collégial.³⁰⁵

Dans la suite de cette idée, d'autres passages des documents de la fédération collégiale traitent de la promotion des transformations néolibérales en Éducation. Selon les documents de la FECQ, les réformes sont défendues et promues par de grandes organisations internationales (OCDE, FMI, etc.) qui mettent de l'avant un argumentaire où sont fustigées la

³⁰² Ibid., p. 52.

³⁰³ Ibid., p. 14. Dans ce contexte de débats publics, la FEUQ sait d'ailleurs en partie à quoi s'attendre, anticipant « l'argument des restrictions budgétaires » face à ses demandes de réinvestissement. Voir Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 67.

³⁰⁴ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 36.

³⁰⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, Montréal, 2005, p. 29. Ajoutons que tout comme dans le cas de l'ASSÉ, les documents de la FECQ font état, dans le contexte de mondialisation, de la menace que représente l'AGCS pour l'éducation publique au Québec, considérant les dispositions de l'accord et la mixité (public-privé) du système québécois. Un extrait met aussi de l'avant le rôle de la fédération collégiale dans la lutte à la mondialisation qui « [...] reste toujours un cheval de bataille pour la FECQ ». Étienne Hudon-Gagnon, « La FECQ prête pour les luttes de cette année ! », *La voix étudiante du Québec*, septembre, 2005, FEUQ, p. 10.

bureaucratie et l'inefficacité de l'État et où est avancée « [...] une vision axée sur les résultats et la performance, et ce avec le moins d'implications étatiques possibles [...] »³⁰⁶.

En ce qui concerne le contenu des documents conjoints des fédérations, il s'inscrit dans la suite logique de ce que nous avons déjà présenté dans ce chapitre. Les textes communs des deux fédérations ne font pas allusion à un contexte social particulier pour situer les transformations en cours. Ils mettent plutôt de l'avant un contexte de choc démographique³⁰⁷, ils évoquent une « société en constant changement »³⁰⁸ et une concurrence économique mondiale pour exiger du de l'État qu'il investisse massivement dans l'innovation, qu'il lutte contre le décrochage, et qu'il favorise la formation d'un « capital humain de qualité »³⁰⁹, notamment par la formation continue.³¹⁰ Sans quoi, on peut lire dans un passage l'interrogation suivante : « [...] comment pourrions-nous rivaliser avec une concurrence internationale de plus en plus féroce ? »³¹¹.

3.4 Interprétation des discours étudiants sur le contexte des transformations de l'Éducation

Beaucoup des interprétations que nous avons avancées dans ce chapitre se trouvent encore justifiées par les extraits des trois associations étudiantes nationales sur le contexte des transformations en Éducation. Les textes de l'ASSÉ situent les transformations de

³⁰⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p.9.

³⁰⁷ Le choc démographique, qui résulte en un vieillissement de la population, semble être une préoccupation majeure des fédérations qui manifestent à son endroit une inquiétude qui est palpable dans leurs textes communs. Voici un exemple : « Cela a évidemment de lourdes conséquences en termes de dépenses en santé, dans les programmes sociaux et pour les régimes de retraite. Cela suppose aussi que nous ayons les infrastructures et les ressources pour prendre soin d'une population vieillissante. Ce qui sous-tend, entre autres choses, que l'État québécois soit en mesure de compter sur une masse critique de travailleurs payant des taxes et des impôts. Or la transition démographique que nous sommes appelés à vivre laisse perplexe. On sait par exemple, projections à l'appui, qu'il n'y aura plus en 2041 que 2,1 personnes en âge de travailler pour un retraité. À titre de comparaisons, ce rapport était de 11,9 pour 1 en 1941, et de 5,2 pour 1 en 2003 ». Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 6.

³⁰⁸ Ibid., p. 24.

³⁰⁹ Ibid., p. 7.

³¹⁰ Qui est justifiée par les fédérations par la nécessité pour l'Éducation de s'adapter aux réalités nouvelles, « À l'époque des changements réguliers d'emploi et des réorientations de carrière ». Ibid., p. 24.

³¹¹ Julie Bouchard, « Un faux RPR : Une annonce qui ne règle en rien l'endettement étudiant », *La voix étudiante du Québec*, ouvrage cité, p. 6.

l'Éducation dans un contexte de mondialisation, de montée du néolibéralisme et dans une perspective de privatisation des services publics. Il s'agit toujours d'un discours d'opposition et d'antagonisme social. Une attention particulière est également portée aux différentes voies par lesquelles circule le discours faisant la promotion des réformes néolibérales.

Les textes de la FEUQ manifestent une conscience des pressions que subit le secteur éducatif, bien qu'ils ne les situent pas dans un cadre d'intérêts aussi large et structuré que l'ASSÉ. Le contenu des textes propres à la FECQ, en situant les pressions et réformes sur l'Éducation dans un contexte néolibéral de mondialisation, présente de grandes similitudes avec celui de l'ASSÉ. Toutefois, il appert, encore une fois, que les textes conjoints avec la FEUQ évacuent cette dimension du discours de la FECQ. À l'instar de l'utilisation du thème de la « société du savoir », les documents communs aux fédérations semblent faire grand usage d'un contexte d'instabilité sociale³¹² pour appuyer leurs demandes de réinvestissement et les mesures qu'ils avancent pour le système d'éducation québécois. Ici, le contexte social ne sert pas de cadre explicatif aux transformations mais fait plutôt partie de l'argumentaire des fédérations.

Du point de vue des textes de l'ASSÉ, il s'agit d'un véritable retournement de sens. La récurrence du thème du choc démographique dans les textes des fédérations en constitue un bon exemple. Les textes des fédérations brandissent la menace de ce « choc » pour défendre leurs demandes en Éducation. De l'autre côté, des documents de l'ASSÉ rangent très clairement ce thème parmi l'argumentaire des promoteurs des transformations néolibérales de l'Éducation. Les fédérations étudiantes semblent donc recourir à des termes et des thèmes qui trouvent un écho dans le discours dominant qui se déploie lors de débats sur l'avenir de l'Éducation³¹³.

³¹² Nous faisons référence au choc démographique, à la « société en changement » et à la concurrence internationale dont font mention les extraits de la FEUQ et de la FECQ.

³¹³ Il en est de même pour l'utilisation du terme « capital humain », qui revient à quelques reprises dans les documents de la FEUQ et de la FECQ.

CHAPITRE IV

L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉDUCATION

Nous décrirons et analyserons dans ce chapitre le contenu du discours de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ sur les transformations de l'organisation et du fonctionnement des institutions d'enseignement. Ces transformations organisationnelles rassemblent tout un ensemble de phénomènes : décentralisation des pouvoirs, exacerbation de la compétition entre établissements, hiérarchisation, bureaucratisation, montée du modèle du partenariat public-privé, adoption d'une gestion entrepreneuriale, etc. Nous nous attarderons dans un premier temps aux transformations de l'organisation scolaire : décentralisation, compétition et hiérarchisation entre établissements d'enseignement. Après quoi, dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les transformations du fonctionnement scolaire : bureaucratisation, recours à la gestion entrepreneuriale, à l'évaluation et aux partenariats publics-privés.

4.1 Transformations de l'organisation scolaire

De très nombreux passages des textes de l'ASSÉ abordent la question de la décentralisation en Éducation. Les documents de l'ASSÉ s'attardent essentiellement à la décentralisation du réseau collégial qui est décrite depuis son commencement jusqu'à ses manifestations récentes. Plusieurs extraits traitent de la réforme Robillard, en 1993, qui a marqué le début du phénomène. On peut lire dans un extrait, la décentralisation : « [...] ne date pas d'hier. C'est dans une réforme entamée par la ministre Lucienne Robillard, en 1993, qu'a été dévoilée pour la première fois le principe de déléguer plusieurs pouvoirs de l'État aux administrations locales »³¹⁴.

³¹⁴ Philippe Fortier-Charrette, « Orientations ministérielles sur le réseau collégial, un DEC national mais des privatisations locales », *Ultimatum*, vol. 4 no 3, 2005, ASSÉ, p. 3.

Les documents de l'ASSÉ font état des pouvoirs de gestion sur les programmes qui sont alors accordés aux cégeps. À partir de ce moment, chaque cégep peut répartir, selon son vouloir, en différents cours, l'ensemble des compétences à obtenir dans un programme, ce qui revient à pouvoir créer de nouveaux cours. Les compétences restent toutefois toujours déterminées par le ministère. Suivant les documents de l'ASSÉ, les cégeps sont aussi soumis à une obligation de présenter des budgets non déficitaires tout en ayant plus de marge de manœuvre dans la gestion financière. L'habilitation³¹⁵ est introduite sans être appliquée. Mais la décentralisation des cégeps ne s'arrête pas là comme le décrit ce passage de l'ASSÉ :

En 2000, s'amorce une nouvelle étape de la décentralisation. Avec le « plan stratégique » (à l'origine, « plan de réussite et de diplomation ») qui demande aux cégeps de se fixer une mission qui leur est propre, chaque cégep est appelé à se différencier des autres. Les cégeps ne fonctionnent donc plus comme différents points d'un réseau national mais comme des institutions bien distinctes, qui n'offrent pas les mêmes services³¹⁶.

Mais les textes de l'ASSÉ s'attardent aussi, et surtout, à la nouvelle étape de décentralisation appréhendée dans le contexte, et la suite, du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Ils décrivent les pouvoirs dont pourraient hériter les cégeps suite à la réforme du ministre Pierre Reid³¹⁷ : possibilité de créer de nouveaux programmes, autonomie sur la fixation des conditions d'admission, sur la sanction des études³¹⁸, sur le calendrier scolaire et la recherche de financement, possibilité de décerner un diplôme

³¹⁵ L'habilitation est une mesure qui pourrait permettre à certains cégeps de décerner leur propre diplôme. La mesure, introduite en 1993, n'est cependant pas appliquée. Un ensemble de conditions balisent son application éventuelle.

³¹⁶ Héloïse, Moysan-Lapointe, « L'arrimage au marché du réseau collégial », *Revue Ultimatum*, Automne, 2005, ASSÉ, p. 17.

³¹⁷ Les tergiversations du ministre Pierre Reid sur la question d'une éventuelle réforme des cégeps ont duré plus d'un an et ont été ponctuées de différents moments forts. Lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, en juin 2004, le ministre a présenté les axes qui allaient guider sa prochaine réforme. Tous allaient dans le sens d'une plus grande décentralisation collégiale sans que les mesures concrètes qui en découleraient aient été décrites. La question du diplôme institutionnelle est notamment restée floue pendant quelques mois avant que le ministre Reid n'annonce la préservation du diplôme national. Au début de l'année 2005, Pierre Reid a présenté différentes mesures de décentralisation qui n'ont jamais été appliquées, le ministre qui lui a succédé, Jean-Marc Fournier, ayant décidé de les annuler. Les différents textes de l'ASSÉ (mais aussi des fédérations étudiantes) sur les « mesures Reid » ont été écrits dans ce contexte d'ambiguïté et à des moments différents de développement du dossier. Certains documents font donc état de possibilité de décentralisation différentes.

³¹⁸ Ce qui leur permettrait d'offrir des sanctions intermédiaires, sortes de demi-diplôme pour les étudiants et étudiantes qui n'auraient pas complété la totalité de leur programme.

institutionnel, etc. Présentée « sous des couverts de modernisation »³¹⁹, avec l'objectif de permettre une réponse plus rapide et adaptée « aux besoins spécifiques de leurs « clientèles », des entreprises et des communautés »³²⁰, cette décentralisation appréhendée, qualifiée de « réingénierie du réseau collégial »³²¹, soulève de nombreuses craintes dans les textes de l'ASSÉ. Les inquiétudes sont multiples : arrimage des programmes aux besoins d'entreprises locales, plus grande intégration au marché du travail, baisse de la qualité, de la diversité et de l'accessibilité de l'éducation collégiale, surtout en région, etc. L'extrait qui suit exprime bien ces craintes :

La tenue du forum collégial n'a qu'officialisé les craintes concernant l'éducation face à la vague de mondialisation menant potentiellement à une plus grande privatisation des institutions et à l'instauration d'une compétitivité entre les collèges. Ce transfert de pouvoir du gouvernement aux institutions permettra aux collèges d'attribuer leurs propres diplômes, donc d'adapter les programmes à la réalité régionale, mais en ne considérant que les besoins du marché. Les diplômes n'auront donc plus la même valeur d'une région à l'autre, et un diplôme de qualité supérieure pourrait coûter plus cher. En même temps, il y aura une augmentation des postes du conseil d'administration qui seront décernés aux représentants et aux représentantes de l'entreprise privée. Une fois de plus, le gouvernement donne une plus grande importance au secteur privé qu'à la population.³²²

Parmi les principales inquiétudes, liées à la décentralisation du réseau collégial, qui sont manifestées dans les documents de l'ASSÉ, la question de la compétition et de la hiérarchisation entre les cégeps est très présente. Selon l'ASSÉ, dès 1993, les mesures de décentralisation contenues dans la réforme Robillard ont favorisé une concurrence entre les cégeps que les réformes subséquentes n'ont fait qu'exacerber.

Forcés de « faire face » financièrement, mais pouvant proposer une offre de services différenciée et intéressante, les cégeps sont en concurrence pour attirer la « clientèle », qui assure elle-même de meilleures ressources. Comme l'expriment plusieurs passages de

³¹⁹ Héloïse, Moysan-Lapointe, « L'arrimage au marché du réseau collégial », article cité, p. 17.

³²⁰ Ève Léger, « Projet de décentralisation à venir... restons aux aguets », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, 2005, ASSÉ, p. 6.

³²¹ Julia Posca, « Les cégeps dans la mire de la réingénierie (néo)libérale », *Ultimatum express*, automne, 2004, ASSÉ, p. 2.

³²² François Baillargeon, « 103 M \$ de bourses converties en prêts, la plus grave attaque au droit à l'éducation depuis 10 ans! », *Ultimatum*, vol. 4, no 1, 2004, ASSÉ, p. 7.

l'ASSÉ, dans cette lutte où des institutions collégiales jouent leur survie : « [...] certains cégeps sont plus favorisés que d'autres : ceux qui n'ont pas vécu de baisse démographique très importante et qui peuvent par le fait même continuer d'offrir une certaine variété de services, ce qui attire la « clientèle » étudiante »³²³.

La décentralisation, la course à la clientèle et le sous-financement³²⁴ sont donc à l'origine d'un cercle vicieux de compétition et de hiérarchisation où les plus compétitifs améliorent leur position³²⁵ au détriment des autres. Dans ce cadre, quelques sources de l'ASSÉ avancent que les cégeps de région en baisse démographique sont ceux qui souffrent le plus de cet état de concurrence exacerbée. Le manque d'inscriptions, qui se traduit par un manque de ressources, les rend incapables de jouer le jeu de la compétition et les condamne au bas de la hiérarchie du réseau.

Selon certains extraits de l'ASSÉ, cette montée de la logique concurrentielle dans le réseau collégial s'inscrit dans la visée d'un marché de l'éducation : « [...] dans lequel les institutions scolaires en compétition entre elles offriraient différentes qualités de formation à différents niveaux de prix »³²⁶. La crainte de voir émerger un réseau collégial à deux vitesses est d'ailleurs manifeste dans quelques extraits.

Dans ce contexte, l'ASSÉ a adopté une position manifestant son opposition à la décentralisation des cégeps. Lors de la grève étudiante de l'hiver 2005, la CASSÉE³²⁷ portait notamment la revendication suivante : « Que [le gouvernement] renonce à tout projet de

³²³ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, Montréal, 2005, ASSÉ, p. 6.

³²⁴ Le sous-financement des cégeps, et plus largement des institutions d'enseignement, les force à chercher de nouvelles sources de revenus ou à entrer plus activement dans une logique concurrentielle pour augmenter leurs ressources. Le discours des trois associations étudiantes nationales sur cette question est exposé avec plus de détails au chapitre V.

³²⁵ Selon les textes de l'ASSÉ, les institutions les plus compétitives sont celles qui disposent du plus de ressources, qui offrent le plus de services, qui attirent le plus d'étudiants et d'étudiantes et qui disposent du meilleur prestige. Ces avantages concurrentiels leur permettent d'améliorer leur position et d'attirer de meilleur-e-s étudiants et étudiantes, surtout avec une marge de manœuvre sur l'établissement de leurs conditions d'admission.

³²⁶ François Baillargeon, « 103 M \$ de bourses converties en prêts, la plus grave attaque au droit à l'éducation depuis 10 ans! », article cité, p. 7.

³²⁷ La Coalition de l'ASSÉ Élargie (CASSÉE) était la coalition d'associations étudiantes membres et non-membres formées autour des structures de l'ASSÉ lors de la grève étudiante de l'hiver 2005. La CASSÉE défendait une plate-forme de revendications communes où y figurait la position de l'ASSÉ sur la décentralisation collégiale.

décentralisation et d'arrimage au marché du réseau collégial afin d'en garantir l'accessibilité et la qualité »³²⁸. La revendication était articulée dans une perspective de gratuité scolaire. En somme, les textes de l'ASSÉ montrent bien son opposition à la décentralisation et aux conséquences qui peuvent en découler : compétition, hiérarchisation, augmentation des inégalités, marchandisation, arrimage au marché, etc.

Le discours de la FEUQ est beaucoup moins développé que celui de l'ASSÉ sur la question des transformations de l'organisation scolaire. Aucun de ses documents propres n'aborde le sujet de la décentralisation en Éducation. Seuls deux extraits traitent de la compétition entre les écoles. Toutefois, ces passages ne traitent pas de la concurrence entre établissements d'enseignement comme d'une conséquence de réformes décentralisatrices en Éducation. C'est plutôt de la capacité concurrentielle des Universités québécoises, dans un contexte de sous-financement, dont il est question. On peut lire :

Malgré le réinvestissement provincial de 600M\$ étalé de 2000 à 2003, les universités québécoises affichent toujours un sous-financement récurrent de 375M\$ par année, par rapport aux universités canadiennes. Ce fossé financier qui se creuse considérablement mine de manière importante le potentiel de compétitivité des universités québécoises tant à l'échelle nationale qu'internationale.³²⁹

La question de la hiérarchisation entre établissements est également abordée, quoi que dans un seul extrait de la FEUQ. Ce passage exprime l'idée que, dans le contexte de renouvellement du corps professoral, les petites universités de région sont désavantagées face aux établissements de grands centres. Elles ne peuvent déployer les mêmes ressources et offrir les mêmes conditions de travail pour attirer et conserver des professeur-e-s.

Les documents de la FECQ, à l'instar de ceux de l'ASSÉ, sont beaucoup plus loquaces que ceux de la FEUQ à propos des transformations de l'organisation de l'Éducation. Par bien des points, le contenu des textes de la FECQ sur la décentralisation est similaire à celui de l'ASSÉ. Ainsi les documents de la FECQ traitent des différentes étapes de la

³²⁸ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 2.

³²⁹ Marysa Nadeau, « Les enjeux de la qualité universitaire : Une solution est possible », article cité, p. 11.

décentralisation³³⁰ qui affectent l'évolution des cégeps depuis l'application de la Réforme Robillard, comme l'exprime ce passage :

Depuis les quinze dernières années, le réseau collégial a été l'objet de nombreuses modifications de structure, réforme après réforme, sans trop faire le bilan de la réforme qui a précédé l'autre. Ces orientations tendent à pousser notre système vers une décentralisation accrue visant entre autres à donner plus d'autonomie aux établissements, notamment en leur permettant de décerner leur propre diplôme et d'accroître leur champ d'action au niveau financier, laissant l'État se déresponsabiliser de son imputabilité en terme d'éducation des citoyennes et des citoyens à ce niveau.³³¹

Les textes de la FECQ relatent donc l'étape de la Réforme Robillard et ses incidences : création d'une culture institutionnelle, instauration du principe d'habilitation, création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), augmentation du pouvoir des cégeps sur la gestion des programmes, des ressources humaines et du financement. Les mesures du ministre libéral Pierre Reid, appréhendées puis proposées durant les années 2004-2005, sont abordées avec beaucoup plus de crainte et de réserve, dans de nombreux extraits. D'éventuels nouveaux pouvoirs aux cégeps comme la gestion du calendrier, la possibilité de décerner des sanctions intermédiaires, un diplôme institutionnel, sont assimilés à ce qui est qualifié de « stratégie de marché »³³².

Selon plusieurs extraits de la FECQ, les orientations décentralisatrices du ministre Reid pourraient mener à un gaspillage important de ressources, accentué par le manque de personnel dans les cégeps. Une augmentation des pouvoirs et des responsabilités de chaque cégep nécessiterait la mobilisation de personnel pour la création de nouveaux programmes et de règlements d'admission, mais aussi pour la gestion de la recherche de fonds et de la mise en marché de l'établissement. Ce qui fait autant de ressources en moins pour la mission éducative des cégeps, le soutien pédagogique aux étudiant-e-s et la vie étudiante.

³³⁰ Quelques extraits de la FECQ effleurent aussi la logique à la base de la décentralisation et le discours qui la légitime. Ces extraits expriment l'idée que les promoteurs de la décentralisation croient que les contenus doivent être axés sur les besoins locaux et que les organisations scolaires doivent être dirigées par le choix des étudiant-es ou de leurs parents. L'application d'une telle logique aurait pour effet d'améliorer la performance.

³³¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 76.

³³² Ibid., p. 15.

Les textes de la FECQ se penchent aussi sur l'impact de la décentralisation sur la compétition entre établissements d'enseignement³³³. Tout comme ceux de l'ASSÉ à ce propos, les documents de la FECQ affirment que résulte de la décentralisation du réseau collégial une augmentation de la compétition entre collèges, les cégeps se faisant concurrence pour attirer un plus grand nombre d'étudiant-e-s, permettant ainsi de maintenir ou d'offrir une importante diversité de programmes. Selon la FECQ, cette logique entraînerait un cercle vicieux de hiérarchisation au profit des cégeps déjà mieux dotés³³⁴. À cet effet, on peut lire dans un de ses documents :

[...] bien que deux collèges aient un programme de formation identique, celui ayant plus d'effectif, donc plus de financement, profitera d'une plus grande reconnaissance de ses diplômes. Avec plus de financement, le cégep pourra par ailleurs ouvrir plus de programmes, ce qui aura pour conséquence d'attirer plus d'étudiants. Le réseau sera alors entraîné dans un cercle vicieux [...].³³⁵

Dans ce contexte, plusieurs extraits de la FECQ mettent de l'avant l'importance du poids démographique. Dans cette compétition où le nombre d'inscriptions est la source première de financement, les cégeps de région, généralement plus petits, ayant moins de ressources et de capacité d'attraction, sont nettement défavorisés face aux établissements de grands centres. Dans la suite de cette idée, un extrait soutient que cette situation favorisera encore plus l'exode des jeunes des régions en baisse démographique : « L'écart entre les cégeps des grands centres et les cégeps des régions s'agrandira, se traduisant par l'accentuation du phénomène de l'exode des jeunes, car il y aura une reconnaissance moindre des diplômes de leur région »³³⁶.

³³³ À cet effet, un extrait de la fédération collégiale montre comment ce principe de compétitivité s'inscrit dans la logique plus large à la base de la libéralisation de l'Éducation. On peut lire : « La notion de compétitivité appliquée au système d'éducation est l'un des axes majeurs du courant de pensée prônant une libéralisation accrue du secteur. Cela suppose un type de gestion calqué sur le modèle de l'entreprise privée ayant comme caractéristiques particulières l'efficacité de gestion et la mise en compétition des différentes institutions d'enseignement ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 23-24.

³³⁴ Un extrait de la FECQ signale que cette hiérarchisation existe depuis « [...] l'apparition de la cote R et d'un palmarès des cégeps [...] ». Ibid., p. 26.

³³⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 10.

³³⁶ Ibid.

Les textes de la FECQ témoignent aussi d'autres facteurs qui participent à cette augmentation des inégalités entre établissements, bien qu'ils soient liés, en définitive, aux moyens financiers. Les ressources d'aide, le taux de diplômation, la reconnaissance des diplômes, la qualité des programmes, la notoriété et le prestige de l'établissement agissent tous sur la capacité d'attraction d'un cégep. La montée de l'autofinancement et le recours de plus en plus important aux fondations³³⁷ participent également à ces disparités. D'autres extraits indiquent qu'en cas d'autorisation du diplôme local et d'adoption de conditions d'admission différenciées, la hiérarchisation des collèges serait encore plus marquée : les diplômes n'auraient plus la même valeur³³⁸ et les cégeps favorisés pourraient sélectionner leurs étudiant-e-s³³⁹.

Au-delà de la situation du réseau collégial, plusieurs passages des textes de la FECQ rapportent des exemples de mesures de décentralisation appliquées dans d'autres systèmes d'éducation occidentaux. Les textes de la FECQ, qui traitent du cas de la France, du Royaume-Uni, des États-Unis d'Amérique et de la Nouvelle-Zélande, affirment que ce processus de décentralisation a changé profondément la structure d'éducation de la plupart de ces pays. C'est particulièrement dans les pays anglo-saxons que la décentralisation a eu des répercussions négatives, comme le relate ce passage :

Aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande, la décentralisation a permis au gouvernement de réduire son financement aux établissements. En transférant la responsabilité aux écoles de gérer leurs propres budgets, le gouvernement peut diminuer leur financement. Si la qualité des services

³³⁷ Plusieurs extraits de la FECQ se penchent sur la question des fondations privés, associées à certains collèges. L'inégalité vient du fait que le niveau de financement des fondations varie beaucoup d'un collège à l'autre. Certaines fondations sont très bien structurées et profitent d'atouts dont d'autres ne disposent pas. Certains cégeps n'ont même pas de fondation. Dans un tel contexte, une inégalité supplémentaire en ce qui concerne le financement s'ajoute à celles déjà existantes.

³³⁸ Ce dont il est question ici, c'est de la valeur formelle du diplôme. La FECQ fait état ailleurs de la moindre reconnaissance des diplômes de certains cégeps. Il ne s'agit pas de la même chose. Même si le diplôme collégial est national, dans la mesure où il existe des disparités entre cégeps qui fournissent des services de différents niveaux de qualité, un DEC obtenu dans un cégep n'ayant pas une bonne réputation aura une moindre reconnaissance informelle. Le diplôme institutionnel, en officialisant la différence, marque un pas de plus dans cette inégalité dans la reconnaissance.

³³⁹ Ce qui, toujours selon les textes de la FECQ, augmenterait certainement le taux de diplômation et la réputation de ces établissements, tout en diminuant les coûts reliés au soutien pédagogique.

diminue, ce sont les établissements qui se font reprocher de mal administrer leurs budgets.³⁴⁰

Les conséquences de la décentralisation sur la hiérarchisation entre établissement se sont aussi fait sentir dans ces pays. Les textes de la FECQ signalent notamment qu'en Nouvelle-Zélande, plusieurs écoles ont été entraînées dans un cercle vicieux d'inégalités suite aux mesures de décentralisation. La baisse des inscriptions dans les écoles défavorisées a pour effet une diminution du financement qui se traduit par un manque de ressources et une dégradation générale de la qualité de l'enseignement. La FECQ conclut que, dans ce contexte où plusieurs écoles primaires et secondaires sélectionnent leurs étudiant-e-s, les élèves les moins doté-e-s tendent à se retrouver dans les écoles les plus défavorisées.

Un extrait témoigne également du cas des « grammar schools » au Royaume-Uni : « [qui] sont des écoles publiques qui ont la capacité de choisir leurs étudiants en fonction de leurs résultats scolaires »³⁴¹. Le texte de la FECQ rappelle que cette pratique se retrouve également au Québec à travers le modèle des « écoles d'éducation internationale »³⁴².

Face aux mesures de décentralisation, les textes de la FECQ affichent leur préférence pour la préservation d'un réseau collégial centralisé, cohérent, qui offre une grande accessibilité et une expertise qui ne peut être égalee par des établissements autonomes. La valorisation de la notion de réseau occupe donc une place majeure dans ces documents, comme l'exprime ce passage :

Il ne faut pas oublier la notion de **réseau** collégial. La cohésion, la capacité de mise en commun des expertises et les efforts de chacun à travers la province sont ses forces et ces dernières augmentent le rendement et évitent le gaspillage de ressources dans un réseau où chaque diplôme a la même valeur, peu importe où il a été acquis, ce qui lui confère une immense accessibilité aux études pour les collégiennes et collégiens. Bien des directions envient les universités en oubliant, ce faisant, les buts pour lesquels ils ont été créés³⁴³.

³⁴⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 74.

³⁴¹ Ibid., p. 66.

³⁴² Ibid.

³⁴³ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, Montréal, 2005, p. 61.

Si cet extrait est significatif de l'importance de la notion de réseau pour la FECQ, il démontre également que les craintes de celle-ci à l'endroit de la décentralisation s'ancrent, en partie, dans des préoccupations bien pragmatiques et parfois même gestionnaires. L'emphase mise sur le « gaspillage » et le recours au terme « rendement » sont à cet égard très parlants. Bien que la critique présente dans les textes de la FECQ ne se limite pas à cette dimension, un autre extrait aborde la question sous cet angle en situant son propos dans le contexte du choc démographique et de l'économie du savoir :

À une époque où le Québec s'apprête à vivre un choc démographique sans précédent et où l'on parle justement d'une compétition féroce au niveau global dans une économie du savoir, comment conjuguer ainsi ce transfert de pouvoir déterminer l'offre de programme au niveau local avec une stratégie globale permettant au Québec de se positionner sur l'échiquier mondial?³⁴⁴

Au-delà de la récurrence de certains thèmes³⁴⁵, ce dernier passage expose bien la position de la FECQ sur la place de l'État dans le réseau collégiale. On l'a vu centrale et structurante, le gouvernement continuant à décider des conditions de financement des programmes et assurant une vision d'ensemble des problèmes et des solutions. Suivant quoi, la FECQ « [...] s'oppose à toute accentuation de la décentralisation des cégeps afin que notre réseau collégial soit garant de l'accessibilité à l'éducation »³⁴⁶. Son opposition au remplacement du DEC national par des diplômes institutionnels, jugés inégaux, est également exprimée dans plusieurs extraits.

Toutefois, un des extraits de la fédération collégiale révèle une position plus ambivalente sur la valeur des réformes décentralisatrices au Québec et ailleurs dans le monde. Si l'extrait qualifie d'« avancées »³⁴⁷ le fait que des parents puissent choisir l'école de leurs enfants³⁴⁸ et

³⁴⁴ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 24-25.

³⁴⁵ Notamment ceux du choc démographique, de l'économie du savoir et du positionnement concurrentiel du Québec sur « l'échiquier mondial ».

³⁴⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 12.

³⁴⁷ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 75.

³⁴⁸ Cette remarque fait référence aux expériences de décentralisation aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, présentées par la FECQ, où certaines mesures permettent aux parents de choisir l'école, et le contenu de l'école, pour leurs enfants.

que les lois du marché « [...] permettent aux enfants riches ou doués de se dépasser »³⁴⁹, il note cependant qu'elles se font aux dépens du système public et du principe d'égalité, ce qui : « [...] ne cadre pas du tout dans ce que les politiciens d'ici appellent le « modèle québécois » ». Malgré sa réserve finale, ce passage n'en dénote pas moins une ambiguïté générale qui le distingue des autres extraits de la FECQ³⁵⁰.

Les textes conjoints des fédérations, à l'opposé des documents de la FECQ, prolifiques sur la question, n'abordent que très succinctement les thèmes liés aux transformations de l'organisation scolaire. En tout, deux extraits³⁵¹ se penchent sur le sujet. Le premier passage témoigne de l'opposition au diplôme institutionnel. La décentralisation y est décrite comme la délégation de pouvoirs (sur la gestion, les budgets, les employé-e-s, les programmes, etc.) aux collèges. L'extrait expose les dangers qui y sont liés : dédoublement de programmes, augmentation de la compétition entre collèges, hausse des frais d'admission et possibilité du diplôme institutionnel. C'est face à cette éventualité que l'extrait révèle son opposition :

Si la diplomation devient l'affaire du cégep, le ministre s'en déresponsabilise et la qualité du diplôme devient inégale d'établissement en établissement, accentuant les inégalités entre ceux-ci. Pour ces raisons, les étudiantes et étudiants se prononcent **CONTRE le diplôme local dans le réseau collégial!**³⁵²

L'autre extrait conjoint des fédérations traite des problèmes rencontrés par les établissements d'enseignement régionaux, qui nuisent à leur « [...] rôle central pour dynamiser l'activité régionale sur les plans social, économique et scientifique »³⁵³. Bien que le propos de ce passage ne soit pas directement lié à la question de la hiérarchisation entre établissements, il évoque des difficultés (baisse démographique, diminution d'effectif

³⁴⁹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 75.

³⁵⁰ En tenant compte des autres extraits de textes de la FECQ, il apparaît étrange que l'application des lois du marché permettant le dépassement individuel d'enfants doté-e-s soit assimilée à une avancée. Les réserves affichées à la fin de l'extrait sont également nébuleuses. L'opposition finale n'est pas exprimée de façon claire, mais plutôt de manière indirecte et détournée, « dans ce que les politiciens d'ici appellent le « modèle québécois » ».

³⁵¹ Un extrait concernant la décentralisation et un autre touchant la question de la hiérarchisation.

³⁵² Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « La crise de l'endettement », *La voix étudiante du Québec*, août, 2004, FECQ-FEUQ, p. 3.

³⁵³ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 15.

étudiant, recrutement professoral malaisé, faibles économies d'échelle) qui sont typiques des régions et qui témoignent, dans une certaine mesure, des inégalités entre établissements.

4.2 Interprétation des discours étudiants sur les transformations de l'organisation scolaire

Comment interpréter le contenu³⁵⁴ des documents des trois associations étudiantes nationales que nous avons présenté dans ce chapitre ? Notons d'abord les similitudes et la variété du contenu des textes de l'ASSÉ et de la FECQ sur la question. Les textes des deux associations nationales traitent des différentes étapes de la décentralisation collégiale, depuis la réforme Robillard en 1993, jusqu'aux orientations plus récentes du ministre Pierre Reid, qui soulevèrent des craintes des deux côtés. Si la documentation de la FECQ ne relate pas l'étape du « plan stratégique », en 2000, elle donne généralement plus de détails que les textes de l'ASSÉ sur les conséquences des réformes.

Les textes des deux associations étudiantes exposent aussi le lien entre la décentralisation, la compétition et la hiérarchisation entre établissements³⁵⁵, ce qui est significatif d'une compréhension générale du rôle central de la décentralisation pour tout un ensemble de transformations de l'Éducation. De la même façon, plusieurs extraits de la FECQ et de l'ASSÉ lient la décentralisation à la montée du modèle de la gestion entrepreneuriale, à l'augmentation des inégalités dans l'École et à la baisse de qualité de l'éducation collégiale. Divers passages du discours des deux associations établissent également le lien entre décentralisation et marchandisation, évoquant l'émergence possible d'un marché d'Éducation³⁵⁶. Enfin, quelques extraits des deux associations effleurent aussi l'objectif à la base de la décentralisation : permettre un contact direct et une réponse plus rapide et adaptée aux différents besoins des « clients » et du milieu. Tous ces points communs³⁵⁷ dans le

³⁵⁴ Ou la quasi-absence de contenu, en ce qui concerne la FEUQ.

³⁵⁵ Lien que nous avons nous même établi au premier chapitre du présent mémoire (voir 1.2.3).

³⁵⁶ Les extraits de la FECQ situent plutôt les orientations décentralisatrices du ministre Reid dans le cadre d'une « stratégie de marché ».

³⁵⁷ Les points communs entre les textes des deux associations nationales sont plus nombreux que ceux ici recensés. La FECQ et l'ASSÉ, à travers leurs textes respectifs, traitent également du désavantage des établissements régionaux dans l'augmentation de la concurrence entre cégeps, et exposent l'idée d'un cercle vicieux de hiérarchisation, suscité par les mesures de décentralisation. Des textes de l'ASSÉ lient la

discours de l'ASSÉ et de la FECQ révèlent une compréhension de la place de la décentralisation dans la réingénierie de l'Éducation³⁵⁸, même si les transformations de l'Éducation n'y sont pas conceptualisées³⁵⁹.

Toutefois, la présentation du contenu des textes des deux associations nationales révèle également des différences parfois importantes entre la FECQ et l'ASSÉ. De nombreux extraits de la FECQ rapportent des exemples de mesures de décentralisation appliquées dans d'autres pays occidentaux³⁶⁰. Cette dimension du contenu de la FECQ est significative d'une vision qui conçoit la décentralisation comme un phénomène mondial³⁶¹.

Les positions respectives de la FECQ et de l'ASSÉ vis-à-vis de la décentralisation constituent un autre point de différence relative. Bien que les deux associations nationales s'opposent aux nouvelles mesures de décentralisation et, particulièrement, au diplôme institutionnel, la position de l'ASSÉ apparaît plus poussée, plus radicale. L'ASSÉ s'oppose au projet de décentralisation, mais également à l'arrimage au marché du réseau collégial, et articule ces revendications dans une perspective de gratuité scolaire. La FECQ montre son opposition à toute accentuation de la décentralisation, mais cette orientation officielle est atténuée, en partie, par une position plus ambiguë sur les mérites et les « avancées » de la

décentralisation à la mondialisation. De façon similaire, des extraits de la FECQ associent le principe de compétitivité à toute la vague de libéralisation du secteur de l'Éducation.

³⁵⁸ Il est intéressant de noter qu'un des textes de l'ASSÉ qualifie les mesures de décentralisation de « réingénierie du réseau collégial ». Julia Posca, « Les cégeps dans la mire de la réingénierie (néo)libérale », article cité, p. 2.

³⁵⁹ Les textes de la FECQ et de l'ASSÉ couvrent l'essentiel des éléments auxquels nous avons associé le phénomène de la décentralisation, au chapitre premier. Toutefois, ni la FECQ ni l'ASSÉ, à travers leurs documents respectifs, n'abordent l'impact de la décentralisation sur le débat public. Pourtant, il s'agit là d'un aspect majeur de la décentralisation : la délégation des pouvoirs aux établissements a pour résultat d'évacuer toute une série d'enjeux éducatifs de l'espace politique. Des décisions qui susciteraient la critique sociale et le débat public si elles avaient été prises par le gouvernement, peuvent être adoptées sans bruit, ou presque, dans l'espace discret des structures de gestion d'un établissement. De plus, la différenciation qu'entraîne la décentralisation ajoute à la confusion et rend d'autant plus difficile un débat public sur des décisions locales.

³⁶⁰ Un des extraits que nous avons cité à ce propos touche la question des écoles internationales au Québec : des écoles publiques, à vocation particulière, qui sélectionnent leurs étudiant-e-s. Bien qu'il s'agisse là d'un statut contribuant à une authentique hiérarchisation au sein du système d'éducation publique québécois, aucun autre passage d'une des trois associations nationales ne se penche sur cette question. Seule la FECQ aborde donc, à peine, le sujet. Faut-il y voir un désintérêt des associations étudiantes nationales pour les enjeux qui ne concernent pas directement l'éducation post-secondaire ? Il est fort probable, en effet, que la FECQ, la FEUQ et l'ASSÉ concentrent exclusivement leur discours (et leurs actions) sur les questions qui les touchent concrètement. Voir Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 66.

³⁶¹ Ce qui ne suppose pas que les textes de l'ASSÉ n'en fassent pas autant.

décentralisation. N'empêche que les textes des deux associations nationales témoignent d'une opposition générale aux mesures de décentralisation et aux conséquences qui en découlent. L'ASSÉ, particulièrement, axe toujours son discours dans une perspective d'oppositions sociales et d'intérêts divergents, en accusant, notamment, le gouvernement québécois de répondre en priorité aux besoins du secteur privé plutôt qu'à ceux de la population³⁶².

Le contenu de la FEUQ et des documents conjoints des fédérations se caractérise par sa minceur, seule une petite quantité d'extraits de la FEUQ et des fédérations réunies traitant de la décentralisation, de la compétition et de la hiérarchisation entre établissements. En fait, la FEUQ n'aborde la décentralisation que dans un seul extrait conjoint aux deux fédérations étudiantes, ce qui est un autre signe de la faible présence des préoccupations de la FECQ dans les documents communs.

L'ignorance par la FEUQ de la décentralisation et de son rôle central dans les transformations de l'Éducation est intéressante et très parlante. Cette méconnaissance d'un enjeu important de l'éducation supérieure, pourtant traité amplement par les textes de l'ASSÉ et de la FECQ, est significative chez la fédération universitaire d'une vision de l'Éducation limitée à ses propres champs d'action. La décentralisation touche le réseau collégial et non pas les universités³⁶³; elle ne fait donc pas partie des dossiers suivies par la FEUQ.

En ce qui concerne les autres extraits, la préoccupation marquée de la FEUQ envers le positionnement concurrentiel des Universités québécoises, et plus largement du Québec, domine encore le discours de la fédération universitaire. C'est sous cet angle qu'est abordée la question de la compétition entre établissements. Dans le même esprit, si les désavantages structurels des universités et des établissements d'enseignement de régions sont exposés dans un dernier passage et un des extraits conjoints, c'est en rappelant leur rôle stratégique pour l'activité et le développement régional. Cette approche des textes de la FEUQ et des documents conjoints des fédérations, qui consiste à poser les enjeux de l'Éducation à la

³⁶² François Baillargeon, « 103 M \$ de bourses converties en prêts, la plus grave attaque au droit à l'éducation depuis 10 ans! », article cité, p. 7.

³⁶³ Les universités, qui sont autonomes et décernent leurs propres diplômes, évoluent déjà dans un environnement assimilable à celui d'un réseau collégial décentralisé. Elles sont en compétition, et disposent de ressources inégales. Pourtant, ni la FEUQ, ni la FECQ, ni l'ASSÉ ne traitent de cet état de fait qui semble aller de soi.

lumière de son rôle stratégique et du nécessaire positionnement concurrentiel de l'éducation post-secondaire et de l'économie québécoises, semble donc se confirmer.

Ce qui se confirme à travers cette approche, c'est aussi la perspective utilitariste de la FEUQ. Son discours assimile essentiellement l'Éducation à ses retombées économiques potentielles, tant en ce qui concerne le positionnement concurrentiel de l'économie québécoise, que le développement régional. À l'opposé, le discours de l'ASSÉ critique les mesures de décentralisation et l'exacerbation de la logique concurrentielle qui en découle, en mettant de l'avant un principe, celui de la gratuité scolaire.

4.3 Transformations du fonctionnement scolaire

Les documents de l'ASSÉ accordent une grande importance aux enjeux liés aux transformations des modes de fonctionnement de l'Éducation. Ses textes abordent surtout les questions des partenariats privés en Éducation et de la montée du modèle de la gestion entrepreneuriale. Si plusieurs passages traitent des enjeux de la démocratie dans les institutions d'enseignements, les textes de l'ASSÉ ne les situent pas explicitement dans le cadre des transformations de l'Éducation. Ces extraits soutiennent pour l'essentiel que les CA d'établissements d'enseignement supérieur sont des « instances antidémocratiques »³⁶⁴ qui font une large place aux membres externes³⁶⁵ et répondent aux besoins des entreprises en imposant des décisions³⁶⁶ allant à l'encontre des intérêts étudiants. D'autres extraits soutiennent qu'il faut changer la situation en retirant les entreprises privées de la gestion de l'Éducation et en confiant la direction des écoles aux étudiant-e-s et aux employé-e-s : « Les

³⁶⁴ Mathieu Corbeil-Bussières, « Pour une démocratisation des écoles », *Revue Ultimatum*, Automne, 2005, ASSÉ, p. 9.

³⁶⁵ Les membres externes sont ceux qui ne sont pas issus de l'établissement d'enseignement. Il s'agit donc de membres, souvent qualifiés de « socioprofessionnels », qui viennent de l'extérieur de l'établissement d'enseignement (représentants d'entreprises, parents, etc.) par opposition aux membres internes, issus de l'établissement (administrateurs, professeur-e-s, employé-e-s, étudiant-e-s).

³⁶⁶ Quelques extraits notent que lorsque les étudiants et les étudiantes sont consulté-e-s par les instances universitaires, le processus de consultation en vient souvent à nier l'existence des associations étudiantes et leurs positions. Des textes de l'ASSÉ font état d'une telle situation à l'UQAM. Voir Fanny Theurillat-Cloutier, « Augmentation des frais afférents : Toujours plus loin d'une éducation démocratique et gratuite », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, 2005, ASSÉ, p. 15.

plus aptes à diriger les écoles, ce sont ceux et celles qui s'y trouvent, qu'ils y travaillent ou y étudient! »³⁶⁷.

Comme nous l'avons déjà indiqué, plusieurs textes de l'ASSÉ se penchent sur les partenariats publics-privés en Éducation, dont la montée du modèle soulève de nombreuses craintes. Selon les documents de l'ASSÉ, la recrudescence des partenariats avec le secteur privé, favorisée par le sous-financement³⁶⁸, met en péril l'autonomie des établissements d'enseignement et risque de favoriser certains programmes rentables (génie, médecine, administration) au détriment des arts et des sciences humaines, notamment. Mais les partenariats entre établissements d'enseignement et entreprises privées prennent aussi souvent la forme des contrats d'exclusivité qui consistent en la sous-traitance de certains services, comme l'expose ce passage :

Les compagnies louent des locaux d'exploitation aux directions qui leur accordent souvent, en échange, des contrats d'exclusivité qui se traduisent par un monopole des entreprises privées pour opérer des services. Ces contrats vont à l'encontre de tout projet coopératif autogéré par et pour les intérêts de la population étudiante locale.³⁶⁹

En plus de nuire aux projets étudiants autogérés, ces partenariats avec le privé ne sont basés que sur la logique de l'offre la moins coûteuse. Des extraits de l'ASSÉ affirment que les conséquences en sont, entre autres, une main-d'œuvre sous-payée et une offre de produits non écologiques.

En cohérence avec ses différentes critiques de la montée du modèle du partenariat avec le privé en Éducation, l'ASSÉ s'est dotée d'une revendication qui exprime son opposition à la commercialisation de l'Éducation mais aussi sur la place du secteur privé dans les établissements d'enseignement. La revendication de l'ASSÉ se lit comme suit : « Contre la présence de représentants et représentantes de l'entreprise privée sur les instances des

³⁶⁷ Mathieu Corbeil-Bussières, « Pour une démocratisation des écoles », article cité, p. 9.

³⁶⁸ Mais aussi, suivant les textes de l'ASSÉ, par la pression de la Fédération des cégeps et par la promotion par le gouvernement du modèle des PPP.

³⁶⁹ Guillaume Manningham, «   grands coups de bottes, le privé à la porte!!! », *Revue Ultimatum*, Automne, 2005, ASSÉ, p. 8.

institutions d'enseignement de même qu'à toute forme de partenariat public-privé en matière de formation et de recherche »³⁷⁰.

Divers documents de l'ASSÉ traitent également de l'adoption du modèle de la gestion entrepreneuriale en éducation supérieure. Ce phénomène, caractérisé par l'essor d'une vision de l'Éducation marquée par la logique de rentabilisation héritée du secteur privé³⁷¹, y est associé à une dérive gestionnaire qui dénature la mission de l'Éducation et évacue sa dimension de projet social. Comme on peut lire dans un extrait de l'ASSÉ : « [...] on évince tout l'aspect qualitatif de l'éducation, ce qui amène à une vision qui s'approche plus à la gestion d'entreprise qu'à l'élaboration d'un service essentiel à la société »³⁷².

Les textes de l'ASSÉ parlent également abondamment de l'introduction au niveau collégial des plans institutionnels de réussite, issus du Sommet du Québec et de la Jeunesse en 2000, qu'ils associent à la logique de gestion entrepreneuriale. Ces plans, qui visent une augmentation de la diplômation dans les temps impartis, poussent les cégeps à se différencier entre eux, à identifier des objectifs et une mission propres, « [...] à se distinguer par leurs mérites »³⁷³. En imposant des exigences de gestion supplémentaires aux cégeps, ces plans s'inspirent des pratiques du secteur privé, comme le révèle cet extrait : « Plusieurs ressemblances sont possibles avec les plans de développement que font les entreprises privées : on y prévoit, entre autres, comment améliorer la gestion administrative, l'organisation du travail, la gestion du personnel, la promotion... »³⁷⁴.

Toujours en lien avec la montée de la gestion entrepreneuriale, d'autres passages évoquent la mise en marché, de plus en plus fréquente, des établissements d'enseignement, le

³⁷⁰ David Bernans, « La recherche et les programmes universitaires au profit de l'entreprise privée », *Revue Ultimatum*, automne, 2005, ASSÉ, p. 11.

³⁷¹ La « gestion entrepreneuriale » ne se limite pas à un modèle administratif basé sur une recherche de rentabilité, de plus grande efficacité et sur des méthodes et une logique issues du secteur privé. Certains textes de l'ASSÉ lient aussi le phénomène à la logique gestionnaire du gouvernement et des experts en Éducation et à la volonté de la Fédération des cégeps d'instaurer une plus grande flexibilité du personnel des collèges.

³⁷² Gabriel Dumas, « Le droit à l'éducation massacré depuis 15 ans », *Ultimatum*, vol. 4, no 2, 2004, ASSÉ, p. 6.

³⁷³ Jean-Claude Drapeau et Renée-Claude Lorimier, « Le plan de développement de la Fédération des cégeps : un détournement de mission », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, 2003, ASSÉ p. 5.

³⁷⁴ Ève Léger, « Portrait de la vie managériale des cégeps », article cité, p. 7. D'autres extraits de l'ASSÉ associent aussi ces plans à la marchandisation de l'Éducation et expriment une crainte vis-à-vis de leur impact négatif sur la qualité de la formation.

marketing scolaire. Des textes de l'ASSÉ qualifient plutôt le phénomène d' « instauration des lois du marché dans les cégeps »³⁷⁵. Un des extraits exprime ainsi cette idée :

[les cégeps] agissent maintenant comme de véritables petites entreprises ils cherchent à rentabiliser leur offre de services; ils ciblent des « clientèles » potentielles et font la promotion de leurs programmes d'études dans les services d'orientation des écoles secondaires correspondantes; ils font la vaste promotion de leurs journées « portes ouvertes »; ils cherchent à gagner en visibilité et tentent de rehausser l'image de leur institution... Il s'agit de comportements que l'on retrouve dans des compagnies à but lucratif. L'instauration des lois du marché dans nos cégeps est donc chose déjà faite³⁷⁶.

Le dernier phénomène, lié à la gestion entrepreneuriale, évoqué par les textes de l'ASSÉ est celui de l'évaluation institutionnelle et de l'obligation de reddition de comptes par les établissements d'enseignements. Depuis 1993, les cégeps, placés devant l'obligation d'atteindre certains objectifs, doivent faire état de leur bonne gestion, comme l'expose ce passage :

Après avoir donné plus d'autonomie aux collèges, le gouvernement a mis en place un mécanisme d'évaluation externe et d'obligation de résultats. Les collèges sont en effet tenus de produire un *plan stratégique* et un *plan de réussite et de diplomation*. Ces deux plans obligent chaque collège à rendre compte devant la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) des objectifs et moyens mis en œuvre afin de remplir sa mission et rehausser la réussite au sein de son institution. L'atteinte des objectifs est évaluée par le collège même, par le biais d'une évaluation institutionnelle, laquelle est également remise à la CEEC.³⁷⁷

Selon quelques extraits de l'ASSÉ, la même logique est à l'œuvre avec l'introduction des contrats de performance au niveau universitaire. Le gouvernement serait à la recherche de critères d'évaluation, d'indicateurs, permettant la comparaison et l'évaluation précises de la gestion des universités. Les extraits témoignent d'une crainte à l'endroit de cette approche qui pourrait tendre à ne pas évaluer ce qui ne peut être quantifié, comme le développement de la pensée critique.

³⁷⁵ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 6.

³⁷⁶ Ibid. D'autres extraits de l'ASSÉ établissent un lien entre ce phénomène et la compétition entre les cégeps, elle-même renforcée par la décentralisation.

³⁷⁷ Ibid., p. 5.

Plus largement, un extrait de l'ASSÉ conclut que les mesures récentes, allant dans le sens de l'évaluation institutionnelle et de la reddition de comptes, ont permis au gouvernement de resserrer « [...] son emprise sur le réseau public d'éducation non pas pour assurer une éducation de qualité partout au Québec, mais bien pour accélérer la privatisation des institutions d'enseignement, et assujettir l'éducation aux lois du marché »³⁷⁸.

Contrairement à leur méconnaissance des enjeux liés à la décentralisation, les documents de la FEUQ abordent dans un nombre plus important d'extraits, quoi que relativement réduit, les questions liées aux transformations du fonctionnement des établissements d'enseignement. Les documents de la FEUQ s'intéressent notamment aux enjeux démocratiques au sein des structures du système d'éducation québécois. À ce propos, un extrait de la fédération universitaire témoigne du manque de démocratie et de transparence entourant la négociation des contrats de performance universitaires. On peut y lire :

[...] les délibérations qui président à la signature des contrats de performance manquent de transparence et remettent en question le principe de la démocratie universitaire, dans la mesure où ce sont les administrations universitaires qui les négocient directement avec le MÉQ, excluant d'office les associations de professeurs et d'étudiants du processus.³⁷⁹

Si cet extrait touche un enjeu qui se situe clairement dans le cadre des transformations de l'Éducation³⁸⁰, les autres extraits de la FEUQ sur la question, à l'instar de ceux de l'ASSÉ sur le même thème, traitent de la démocratie universitaire en général. Un de ces extraits expose notamment la volonté de la FEUQ de voir les associations étudiantes participer au processus d'embauche des professeur-e-s, alors que quelques autres passages rapportent le cas de *l'Entithé*, un projet étudiant de gestion des services alimentaires de l'Université Laval qui n'a

³⁷⁸ Héloïse Moysan-Lapointe, « Sous-financement et privatisation : encore à nous d'encaisser les coupures », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, 2003, ASSÉ, p. 4. Les documents de l'ASSÉ n'en concluent pas pour autant que les établissements d'enseignement devraient être exemptés de rendre des comptes. Un extrait avance plutôt qu'un équilibre est nécessaire entre l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et leur obligation de rendre des comptes.

³⁷⁹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 36

³⁸⁰ L'instauration des contrats de performance et, plus largement, du financement conditionnel s'inscrivent dans l'ensemble des phénomènes qui font partie de la privatisation de l'Éducation. Voir à ce propos le chapitre premier du présent ouvrage, point 1.2.2.

pas pu voir le jour, l'administration universitaire lui préférant un partenariat avec une entreprise privée. Un seul autre extrait de la fédération universitaire se penche sur la question des partenariats avec le privé en Éducation. La position de la FEUQ en faveur des partenariats, sous certaines réserves, y est exposée :

[...] les liens entre les universités et les entreprises sont pertinents lorsqu'ils sont effectués dans le respect de la mission de formation des étudiants et de façon à maintenir un équilibre entre les volets fondamental et spécialisé, ainsi que dans le respect des objectifs d'apprentissage et d'exercice autonome de la liberté académique et de la fonction critique propre à cette formation.³⁸¹

De la même manière que pour la question de la démocratie universitaire, différents extraits de la FEUQ traitent du recours à l'évaluation institutionnelle sans pour autant lier directement le phénomène abordé aux transformations de l'Éducation et, notamment, à la montée du modèle de la gestion entrepreneuriale. Un de ses extraits fait état de la loi sur les établissements d'enseignement universitaires, introduite en 1995, avec l'objectif de favoriser la transparence universitaire. Les Universités se voyaient forcées de divulguer le salaire de leurs dirigeants, de produire un rapport de performance devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, ainsi qu'un rapport sur leurs perspectives de développement. Cependant, depuis l'adoption de la loi, son application est inégale, ce que l'extrait qualifie de malheureux :

Au fil des ans, nous avons cependant remarqué que la rigueur de son application laissait, d'une part, grandement à désirer et, d'autre part, qu'elle intéressait peu les hautes directions des universités et les parlementaires. Cette situation fait malheureusement en sorte que les audiences de la Commission n'ont parfois tout simplement pas lieu et que les rapports déposés par les universités sont incomplets en regard de la loi.³⁸²

Face à cette situation, la FEUQ plaide pour un mécanisme d'imputabilité³⁸³ misant sur des indicateurs bien conçus, « [...] dans le cadre de la Loi sur les établissements de niveau

³⁸¹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 33.

³⁸² Ibid., p. 35.

³⁸³ Qui est « [...] le principe par lequel les institutions universitaires doivent démontrer la pertinence de l'utilisation faite [...] des fonds publics ». Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 34.

universitaire, et non dans celui des contrats de performance [...] »³⁸⁴, de façon à évaluer la qualité de l'enseignement et de pouvoir sanctionner une mauvaise gestion. La FEUQ se prononce donc pour une augmentation de la reddition de comptes universitaires, cadre présenté comme nécessaire à un réinvestissement public en Éducation.

Un grand nombre d'extraits de textes de la FECQ touchent à la question de la transformation de l'organisation scolaire. C'est en liant, pour l'essentiel, les phénomènes abordés à la décentralisation du réseau collégial que les textes de la FECQ exposent leur propos. Dans la suite de cette idée, quelques extraits soutiennent que la décentralisation entraîne une bureaucratisation et une augmentation des tâches et des responsabilités de gestion des cégeps. Cette idée est exprimée dans le passage suivant :

Le délestage bureaucratique du ministère vers le bas entraîne une perte d'énergie à ce niveau. En effet, avec l'épuration d'un État moins interventionniste, le cégep se retrouve à gérer une plus grande part des tâches administratives autrefois déléguées aux fonctionnaires du MEQ. Cette bureaucratisation des administrations de collèges, il va sans dire, va à l'encontre du principe d'efficacité prôné par les tenants de la décentralisation [...].³⁸⁵

Cette bureaucratisation s'accompagne également d'un projet de modification des instances décisionnelles des cégeps, inclus dans les orientations décentralisatrices du ministre Pierre Reid. Plusieurs extraits de la FECQ rapportent les transformations possibles : changement de la composition des CA de cégep, la majorité des membres externes pouvant être choisis sans restriction, création d'un comité de gouvernance, où seront appelés à siéger des membres externes, et menace de modification de la composition de la commission des études. Un passage affirme d'ailleurs que la majorité professorale actuelle à cette dernière instance dérange les réformateurs :

[...] la majorité détenue par les professeurs à la commission des études de la majeure partie des cégeps au Québec irrite la Fédération des cégeps, ainsi que le ministre. Alors, il apparaît inévitable que ces instances subiront une modification

³⁸⁴ Ibid., p. 36.

³⁸⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 31.

quant à leur composition, et ce ne sera pas en faveur d'une meilleure représentativité de la communauté interne du cégep.³⁸⁶

La modification éventuelle des instances décisionnelles des cégeps est appréhendée avec crainte et réserve par les extraits de la FECQ. La sélection, sans restriction, d'une partie des membres externes du CA fait notamment craindre l'apparition d'un déséquilibre en faveur d'entreprises privées locales dans de nombreux établissements³⁸⁷, entraînant par le fait même une pression soutenue pour l'adaptation de la formation à leurs besoins.

D'autres extraits de la fédération collégiale se penchent sur la question des partenariats privés en Éducation. Ils exposent entre autres, les différents types de contrats d'exclusivité existants. Les plus courants sont les contrats liés aux services de cafétéria, d'affichage et à la vente de boissons gazeuses. Les ententes pour les services alimentaires sont souvent contractés avec des multinationales, alors que l'entreprise *Coca-cola* est très présente dans la vente de boissons gazeuses. Quelques extraits font état des nombreuses critiques, et des mobilisations, des associations étudiantes à leur endroit : ces contrats sont dénoncés, partant du principe que le *marketing* n'a pas sa place dans un établissement d'enseignement. On vise également *Coca-cola* pour son caractère anti-syndical et son non-respect des droits humains à travers le monde. Mais la montée des partenariats avec le privé entraîne aussi un recours à la sous-traitance de plus en plus fréquent, dans une grande variété de secteurs, comme l'expose cet extrait :

[...] la sous-traitance est une réalité bien concrète pour plusieurs sphères d'activités dans un cégep. Surtout dans la dernière décennie, les cégeps ont vu leur service de sécurité, de cafétéria, de stationnement, d'entretien ménagé, d'élaboration de programme informatique et d'entretien spécialisé sous-traité. Dans plusieurs cas, ce sont de grosses entreprises menant une expansion

³⁸⁶ Ibid., p. 20.

³⁸⁷ Sur ce point, un passage de la FECQ révèle qu'on retrouve déjà des responsables d'entreprises privées locales importantes sur le CA de la fondation de plusieurs cégeps. On peut y lire : « On note aussi que des responsables d'entreprises, possédant un bassin de recrutement important dans un cégep, vont faire partie du conseil d'administration de la fondation de ce cégep. Pour ne donner qu'un exemple, on peut voir que le vice-président Centres de révision - Exploitation chez Pratt & Whitney Canada siège sur le conseil d'administration du Fonds de développement du collège Édouard-Montpetit ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 15. Un autre extrait de la FECQ voit dans cette tendance, associée à la décentralisation, un risque d'influence du milieu externe sur l'Éducation.

horizontale et ne donnant pas des conditions de travail similaires à ce qu'un employé ou une employée du cégep peut espérer.³⁸⁸

Dans certains cas, la sous-traitance ne se limite pas aux services des établissements d'enseignement. Un extrait de la FECQ rapporte d'ailleurs des exemples de tentatives de sous-traitance et de partenariats avec le privé en enseignement :

Il y a eu des tentatives de sous-traitance de l'enseignement, comme celle de l'AEC en animation 2D-3D du cégep Bois-de-Boulogne. Lors de la mise en place de cette attestation, le cégep donna le contrat d'enseignement à un institut privé qui engagea des « formateurs » et « formatrices » pour tenir les cours. À la suite d'un grief du syndicat des professeurs, le cégep se vit obligé de racheter l'institut. Il y a aussi l'exemple de l'enseignement des métiers d'art, qui sont une forme de sous-traitance. D'ailleurs, la Fédération des cégeps cita le cas des métiers d'art comme étant un type d'enseignement en partenariat public privé, lors d'une comparution en commission parlementaire [...].³⁸⁹

Face à cette situation, quelques extraits de la FECQ rapportent l'existence de moyens d'encadrement des contrats d'exclusivité : codes d'éthique institutionnels empêchant les monopoles, recours à des appels d'offre restrictifs³⁹⁰ pour la sous-traitance de certains services et droit de veto suspensif de 15 jours pour certaines associations étudiantes.

Les textes de la FECQ traitent également de la montée d'une conception gestionnaire de l'Éducation qui touche particulièrement les cégeps à travers les politiques de décentralisation. Dans ce contexte, les cégeps sont appelés à viser : « [...] une augmentation importante de l'efficacité des crédits et de l'exploitation des ressources. La phrase « faire plus avec moins » s'applique très bien à cet objectif »³⁹¹. Ce nouveau mode de gestion s'accompagne, de plus, d'une montée du recours à la sous-traitance et d'une augmentation des tâches liées, entre autres, à la recherche de financement. À travers cette transformation du fonctionnement scolaire, l'école vient à ressembler à une entreprise en compétition qui se bat pour une part de

³⁸⁸ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 26-27.

³⁸⁹ Ibid., 27.

³⁹⁰ Par exemple, des restrictions concernant les tarifs et la valeur nutritive des aliments, dans le cadre d'un appel d'offre pour la sous-traitance de services alimentaires.

³⁹¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 12.

marché et qui interpelle les étudiant-e-s comme clientèle. Malgré les nombreuses critiques exprimées dans les textes de la FECQ sur l'adoption de la logique concurrentielle entre les cégeps, un extrait dénote encore une ambiguïté dans la position de la fédération collégiale. Ce passage soulève une interrogation sur les conséquences du nouveau mode de gestion :

Globalement, le contexte qui est dominé par une réforme au collégial, ainsi que des modifications législatives permettant une plus grande flexibilité dans la sous-traitance vont sûrement motiver les administrations de cégep à appliquer de nouvelle pratique de gestion. Il reste à savoir si cela sera à l'avantage de la population étudiante ainsi que de la société.³⁹²

L'exacerbation de la concurrence entre cégeps et l'adoption d'un mode de gestion entrepreneurial favorisent également l'augmentation des tâches liées à la promotion et au *marketing* des établissements. C'est ce que rapporte un extrait de la FECQ qui affirme que : « [...] pour être en mesure de soutenir la compétition avec d'autres établissements et afficher une image de prestige, le cégep [...] devra alors se soucier de tâches de communication et de marketing qui prendront une place [...] »³⁹³ majeure. À tel point que l'accaparement des ressources à cette fin pourrait se traduire par des manques importants pour les services aux étudiantes et étudiants.

Enfin, comme l'ASSÉ et la FEUQ, quelques extraits de la fédération collégiale abordent la question du recours à l'évaluation institutionnelle, sans toutefois la situer dans le cadre des transformations de l'Éducation. La FECQ favorise l'évaluation des cégeps et le développement de nouveaux indicateurs statistiques³⁹⁴, s'appuyant sur « [...] l'importance de comprendre l'évolution de l'enseignement collégial en tant que réseau et non en tant qu'établissements atomisés [...] »³⁹⁵. Selon les textes de la FECQ, de telles données

³⁹² Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 27.

³⁹³ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 32.

³⁹⁴ Notamment « différents indicateurs de l'Éducation en fonction des conditions socio-économiques des étudiants et étudiantes ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 41.

³⁹⁵ Ibid., p. 40.

permettraient de donner une meilleure vue de l'accessibilité aux études, du financement des cégeps tout en assurant plus de transparence³⁹⁶.

Quant aux documents conjoints des fédérations étudiantes, aucun d'entre eux ne traite des questions liées aux transformations du fonctionnement scolaire, que ce soit à propos des enjeux démocratiques dans les établissements d'enseignement, des partenariats avec le privé ou des modes de gestion.

4.4 Interprétation des discours étudiants sur les transformations du fonctionnement scolaire

Le contenu des documents des trois associations étudiantes nationales sur les transformations du fonctionnement scolaire offre de nombreux points de ressemblance avec le matériel que nous avons précédemment présenté sur les transformations de l'organisation scolaire. Les textes de l'ASSÉ présentent toujours un discours d'opposition aux transformations de l'Éducation plus radical et plus tranché que ceux des fédérations étudiantes. Ses documents qualifient les conseils d'administration des universités d'instances anti-démocratiques, laissent entendre que le gouvernement veut étendre son contrôle sur l'Éducation pour en faciliter la privatisation et manifestent une opposition à toute présence du secteur privé dans les instances décisionnelles des établissements d'enseignement. Le rôle des promoteurs des transformations de l'Éducation, ou du moins, de ceux qui peuvent tirer bénéfice de ces transformations, est toujours bien identifié dans son discours.

De plus, les documents de l'ASSÉ abordent l'ensemble des phénomènes qui participent aux transformations du fonctionnement scolaire : montée du modèle des partenariats privés, adoption de la gestion entrepreneuriale, mise en marché des établissements d'enseignement, recours à l'évaluation institutionnelle et la reddition de comptes. Si le phénomène de

³⁹⁶ S'il est facile de connaître l'enveloppe financière globale des cégeps, il est plus malaisé d'obtenir des informations sur la répartition des sommes et les sources de financement extérieures des cégeps. Un des extraits de la FECQ exprime cette idée : « Combien de financement provient de sources autres que le MELS et de quel type? Combien est attribué pour les équipements, en immobilisation, en frais d'entretien, etc. ? Toutes les réponses à ces questions permettraient d'une part d'être beaucoup plus transparent dans la gestion des fonds publics et de l'autre, permettrait de pouvoir cerner l'évolution des besoins de façon beaucoup plus précise ». Ibid., p. 41.

bureaucratisation, qui résulte, entre autres, des mesures de décentralisation, n'est pas abordé directement, des textes de l'ASSÉ traitent toutefois de l'état de la démocratie universitaire dont souffrent les étudiants et étudiantes.

Cette articulation des principaux enjeux des transformations du fonctionnement scolaire dénote une compréhension générale des tendances à l'œuvre. En ce sens, les différents textes de l'ASSÉ apparaissent s'orienter vers une même analyse : les partenariats publics-privés, l'adoption de la gestion entrepreneuriale, le *marketing* scolaire et le recours à la reddition de comptes participent tous d'un même phénomène de privatisation de l'Éducation et d'instauration des lois du marché dans le secteur. De la même façon l'ASSÉ conçoit le recours à l'évaluation comme un moyen d'augmenter l'emprise gouvernementale sur le secteur et de faciliter la privatisation. Elle est d'ailleurs la seule association qui associe explicitement le recours à l'évaluation institutionnelle aux transformations de l'Éducation et à la privatisation.

Le contenu des textes de la FEUQ est très différent de celui des textes de l'ASSÉ. Si la FEUQ aborde à quelques occasions la question du caractère faiblement démocratique du processus de négociation des contrats de performance³⁹⁷, le reste de son discours sur les partenariats privés et le recours à l'évaluation ne traite aucunement des transformations de l'Éducation. Les textes de la FEUQ n'effleurent même pas le thème de la gestion entrepreneuriale et celui du *marketing* scolaire. Au Québec, ces phénomènes étant largement liés à la décentralisation du réseau collégial, il appert encore une fois que les textes de la FEUQ évitent les questions qui concernent peu les universités³⁹⁸.

Les textes de la FEUQ prônent également souvent des positions qui divergent profondément de celles de l'ASSÉ. C'est le cas notamment de l'appui « sous réserve » aux

³⁹⁷ Les contrats de performance et le principe à leur base, le financement conditionnel, s'inscrivent bien dans la réingénierie de l'Éducation. Bien que le propos de la FEUQ ne situe pas l'enjeu de la démocratie dans le contexte large des transformations de l'Éducation, en effleurant la question des contrats de performance, sa critique s'inscrit dans ce cadre. Voir à ce sujet le point 1.2.2 du présent ouvrage.

³⁹⁸ Des nuances doivent toutefois être apportées. Le recours aux partenariats privés, à l'évaluation institutionnelle, au *marketing* scolaire concernent également les universités. Toutefois, le processus de décentralisation collégiale rend plus visibles ces enjeux au cégep, parce qu'il entraîne une transformation plus marquée des structures et des façons de faire qu'à l'Université.

partenariats avec le secteur privé et de leur propos sur l'évaluation des universités. Loin de situer le recours à l'évaluation institutionnelle dans le cadre des transformations de l'Éducation, la FEUQ prône une augmentation de la reddition de comptes, dans le cadre législatif³⁹⁹, et se montre même favorable aux sanctions à l'encontre de cas de mauvaise gestion. En posant cette exigence comme un préalable à un réinvestissement en éducation post-secondaire, la FEUQ semble encore s'inscrire dans une approche pragmatique, favorable à une structure d'éducation fonctionnelle et efficace.

Le contenu des textes de la FECQ se situe à mi-chemin entre celui de l'ASSÉ et de la FEUQ, établissant de nombreux liens entre les phénomènes abordés et la décentralisation collégiale, mais soutenant, à l'instar de la fédération universitaire, une augmentation de l'évaluation des cégeps. De façon générale, les textes de la FECQ abordent de manière critique⁴⁰⁰ un ensemble assez diversifié de phénomènes liés à la réingénierie de l'Éducation : bureaucratisation de l'Éducation, partenariats avec le privé⁴⁰¹, gestion entrepreneuriale et mise en marché des établissements d'enseignement. En ce sens ils se rapprochent plus de ceux de l'ASSÉ. Toutefois les prises de position de la fédération collégiale sont moins radicales que celles de l'ASSÉ. Elles semblent également moins arrêtées, moins cohérentes : en soulevant la question de la valeur positive de la « nouvelle pratique de gestion »⁴⁰², un extrait de la FECQ vient encore une fois jeter une confusion sur son discours.

Encore une fois, le discours de l'ASSÉ se distingue donc de celui de la FEUQ et, dans une moindre mesure de la FECQ. Alors que l'ASSÉ s'oppose à toute présence privée et analyse l'ensemble des transformations de l'organisation scolaire comme participant à la privatisation de l'Éducation, la FEUQ se montre ouverte à un certain degré de privatisation et favorise une gestion plus efficace. Ces positions sont significatives des conceptions opposées de l'ASSÉ et de la FEUQ. Le discours de l'ASSÉ est plus radical notamment parce qu'il

³⁹⁹ La volonté de vouloir assurer l'évaluation des universités dans le cadre de la Loi et non dans celui des contrats de performance dénote néanmoins une certaine compréhension de l'utilisation qui en est faite dans ce cadre.

⁴⁰⁰ Nous entendons par là, qu'ils rapportent des phénomènes et touchent des questions en tentant de les situer plus largement, de les contextualiser et de poser une réflexion sur leurs impacts potentiels.

⁴⁰¹ La FECQ est d'ailleurs la seule association dont la documentation fait état de cas de sous-traitance privée en enseignement.

⁴⁰² Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 27.

déploie une vision de l'Éducation fondée sur des principes et qu'il se montre hostile à tout compromis sur ceux-ci.

CHAPITRE V

PRIVATISATION ET MARCHANDISATION DE L'ÉDUCATION

Nous analysons dans ce chapitre le contenu du discours des trois associations étudiantes nationales sur la privatisation et la marchandisation de l'Éducation. Sous la dénomination de ces thèmes se regroupent tout un ensemble de phénomènes allant des compressions budgétaires en Éducation, en passant par la hausse des frais de scolarité et le financement privé, jusqu'à la promotion du consumérisme scolaire et de l'investissement individuel. Tout comme dans les derniers chapitres, nous nous attarderons dans chaque section de ce chapitre à présenter le contenu des textes des trois associations nationales pour ensuite conclure par une synthèse des constats effectués.

5.1 Privatisation et sous-financement de l'Éducation

Les textes de l'ASSÉ traitent largement de la privatisation de l'Éducation et des questions qui y sont associées. En ce sens, de nombreux extraits affirment qu'on assiste, depuis la dernière décennie, à l'accélération de la privatisation de l'éducation post-secondaire. Cette privatisation se manifeste à travers différents phénomènes : augmentation des frais de scolarité, compressions budgétaires, réformes diverses en Éducation, etc. Plusieurs passages insistent sur la responsabilité gouvernementale dans ce processus, comme l'expriment les deux extraits qui suivent⁴⁰³ :

⁴⁰³ Un des extraits de l'ASSÉ fait plus que simplement pointer du doigt le gouvernement pour sa responsabilité dans le sous-financement de l'Éducation. Il avance que les compressions budgétaires servent à « mettre la table » aux futures mesures de privatisation et à la marchandisation de l'Éducation : « Les politiques de compressions budgétaires et les réformes appliquées depuis plus de dix ans mènent déjà à créer les conditions d'une éventuelle privatisation généralisée de l'éducation sous un régime de libre-échange. Les États canadiens et québécois travaillent systématiquement à encadrer le fonctionnement des institutions d'enseignement par des mécanismes de marché : concurrence entre les établissements, commercialisation de la recherche, marchandisation du savoir par

[Depuis maintenant 15 ans] l'État, suivant les volontés du patronat et d'organismes internationaux tels que l'OCDE, s'est affairé à mettre en place les conditions nécessaires à la privatisation du réseau d'éducation post-secondaire.⁴⁰⁴

Nous, membres de l'ASSÉ réuni-e-s en Congrès, considérons que depuis la dernière décennie, le gouvernement n'a fait que creuser la tombe de notre système d'éducation public : les coupures et les réformes s'accumulent et laissent de plus en plus la place au secteur privé, sapant ainsi les fondements de notre éducation.⁴⁰⁵

La présentation des compressions budgétaires en Éducation occupe donc une grande place dans les textes de l'ASSÉ. Un nombre très important d'extraits traite de cette question. Ces passages révèlent que depuis le début des années 1990, le système d'Éducation québécois a subi des compressions budgétaires massives, qui s'inscrivaient dans des compressions généralisées dans l'ensemble des programmes sociaux, entraînant une baisse de qualité de l'Éducation et la fermeture de certains services. Comme l'exprime cet extrait, les compressions, attribuées surtout au gouvernement du Parti québécois, ont été plus importantes en 1996, au moment de la recherche du « déficit zéro » :

Depuis 1994, c'est-à-dire depuis l'entrée en vigueur de l'ALÉNA, c'est plus de 2 milliards de dollars qui ont été coupés dans l'éducation avec, entre autres, la plus grosse coupure qui eut lieu au forum socio-économique de 1996 et qui se chiffrait à 700 millions de dollars. Toutes ces coupures ou presque sont attribuables au Parti québécois (PQ).⁴⁰⁶

D'autres extraits indiquent toutefois que les compressions budgétaires en Éducation ont été aussi entraînées par la réduction fédérale des transferts aux provinces. Plusieurs passages du discours de l'ASSÉ soutiennent également que le gouvernement libéral de Jean Charest s'inscrit dans la même logique que le PQ en ce qui concerne le financement de l'Éducation, malgré sa convocation d'une commission parlementaire sur le financement des Universités,

l'instauration et la hausse de frais de toutes sortes, etc. » François Baillargeon, « *Battons le fer quand il est chaud!* », article cité, p. 2.

⁴⁰⁴ Xavier Lafrance, « Maintenant plus que jamais : Vers la grève! », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, 2005, ASSÉ, p. 1.

⁴⁰⁵ Gabriel Dumas, « Le droit à l'éducation massacré depuis 15 ans », article cité, p. 1.

⁴⁰⁶ Ibid.

organisée pour répondre au sous-financement issu des années 1990. L'extrait qui suit exprime bien cette idée :

[...] le système d'éducation manquant de fonds depuis le milieu des années 1990, un rajustement s'impose. Pourtant les orientations du Parti libéral du Québec sont toutes autres en ce qui a trait aux investissements dans les services publics. La volonté de baisser les impôts des contribuables pousse en effet le gouvernement à couper dans les dépenses publiques [...].⁴⁰⁷

Face au sous-financement, plusieurs extraits apportent tous la même réponse : la seule solution au manque de financement en Éducation, qui assure qualité et accessibilité, consiste en un réinvestissement massif et exclusivement public, « [...] lequel sera de même le seul garant d'une véritable gratuité scolaire pour tous et toutes [...] »⁴⁰⁸ tout en permettant « [...] d'éliminer la présence d'entreprises privées au sein des établissements scolaires »⁴⁰⁹. Pour financer ce réinvestissement, l'ASSÉ prône l'application d'une fiscalité plus progressive, plus rigoureuse⁴¹⁰, ainsi que le transfert des subventions publiques à l'éducation privée, position exposée dans de nombreux extraits.

Les textes de l'ASSÉ traitent aussi des contrats de performance et du financement conditionnel qui s'inscrivent dans la même logique que les compressions budgétaires en Éducation. Les contrats de performance, apparus à la suite du *Sommet du Québec et de la Jeunesse* en 2000, obligent les Universités à atteindre certains objectifs (hausse du taux de réussite, rationalisation des programmes, équilibre budgétaire, etc.) sous peine de se voir retirer une part de leur financement. Selon un extrait : « Ces contrats sont, jusqu'à maintenant, la plus évidente forme de financement conditionnel que notre système d'éducation ait connu »⁴¹¹. Les textes de l'ASSÉ se montrent hostiles à ces mesures et à leurs conséquences nombreuses et néfastes : « [...] diminution de l'accessibilité aux études universitaires, diminution de la qualité des cours et de la formation, disparition de

⁴⁰⁷ Julia Posca, « L'avenir des universités en danger », article cité, p. 3.

⁴⁰⁸ Julia Posca, « Commission parlementaire sur le financement des universités : dégel en vue! », *Ultimatum express*, vol. 3, no 3, 2003, ASSÉ, p. 2.

⁴⁰⁹ Mathieu Corbeil-Bussièrès, « Pour une démocratisation des écoles », article cité, p. 9.

⁴¹⁰ C'est-à-dire avec moins d'échappatoires fiscaux et des taux d'imposition plus importants pour les entreprises privées.

⁴¹¹ Héloïse Moysan-Lapointe, « Sous-financement et privatisation : encore à nous d'encaisser les coupures », article cité, p. 4.

programmes et de cours [...] arrimage toujours plus évident de l'université aux besoins du marché du travail [...] »⁴¹².

Dans la suite de cette idée, plusieurs extraits de l'ASSÉ avancent que les compressions budgétaires des dernières années et le sous-financement entraînent une intense pression sur les établissements d'enseignement supérieur pour recourir, de plus en plus, au financement privé. L'extrait suivant exprime cette idée : « [...] si le financement public diminue, les cégeps et les universités cherchent du financement ailleurs, ils le trouveront alors soit en créant une fondation qui pourra aller chercher des investissements privés, soit en signant des contrats d'exclusivité [...] »⁴¹³.

Suivant les textes de l'ASSÉ, le financement privé ne vient jamais sans arrière pensée, d'où son implication dans l'éducation supérieure, potentiellement beaucoup plus rentable que les autres niveaux d'enseignement. Sa présence peut entraîner une influence insidieuse sur le contenu des cours et un arrimage de la formation aux besoins des entreprises privées.

Mais le sous-financement n'a pas seulement pour effet d'entraîner une pression pour recourir aux « solutions » privées, il se traduit également par une dégradation de la qualité de l'éducation, ce que beaucoup d'extraits de l'ASSÉ soutiennent. Cette baisse de qualité se manifeste à travers une réduction des services, des ressources de moins grande valeur, des équipements désuets, des infrastructures vétustes, un recours plus important aux chargé-e-s de cours universitaires⁴¹⁴, des professeur-e-s surchargé-e-s, des salles de classe bondées, un choix de cours limité, une vie étudiante sans moyen, un manque de professionnel-le-s de soutien, etc. L'extrait suivant résume bien le propos général des textes de l'ASSÉ sur la question :

⁴¹² Martine Poulin, « Les contrats de performance : histoire d'un désastre », *Revue Ultimatum*, automne, 2005, ASSÉ, p. 20.

⁴¹³ Gabriel Dumas, « Le droit à l'éducation massacré depuis 15 ans », article cité, p. 1.

⁴¹⁴ Dont les conditions de travail précaires nuisent à la qualité générale de l'enseignement. Souvent obligé-e-s d'accepter un cours au dernier moment, les chargé-e-s de cours ne peuvent pas toujours mettre le temps nécessaire à la préparation d'un enseignement de qualité. Si un extrait de l'ASSÉ mentionne bien la recrudescence de l'embauche de chargé-e-s de cours comme un facteur de baisse de qualité de l'éducation, il ne le formule pas exactement ainsi, bien que son propos aille dans ce sens.

Ce sous-financement se fait ressentir dans la qualité de l'éducation. Les ressources offertes aux étudiants et étudiantes sont évidemment de moins en moins de bonne qualité (matériels désuets, ratio élèves/professeur-e-s trop élevé, choix de cours limités) [...].⁴¹⁵

Les documents de la FEUQ traitent aussi de la privatisation de l'Éducation. Bien que plusieurs passages de ses textes abordent les questions qui y sont apparentées (compressions budgétaires, sous-financement, financement privé, etc.), cependant un seul extrait notre corpus d'analyse traite directement de la privatisation de l'Éducation, situant le phénomène dans le cadre de la réduction de la taille et du rôle de l'État. On peut y lire :

Ayant l'expérience de certains pays en tête, nous retenons aussi qu'il y a parfois un prix élevé à payer pour la privatisation ou la participation accrue du privé dans le financement des universités. Il est clair que ces tendances, conséquences directes d'un courant qui vise à réduire le rôle et la taille des États, menacent de restreindre l'accès aux études supérieures et d'exacerber encore davantage la stratification socioéconomique qui continue, à en croire de récents chiffres publiés par Statistique Canada (2003d), à caractériser notre société⁴¹⁶.

Plus précisément, plusieurs extraits de la FEUQ dénote une inquiétude envers la tendance à la réduction du financement public en Éducation. Rappelant les compressions budgétaires des années 1990 dont souffrent toujours les universités québécoises à travers un « sous-financement chronique »⁴¹⁷, les extraits de la FEUQ affichent également leur crainte envers d'éventuelles nouvelles compressions budgétaires « [...] qui ne manqueraient pas, après celles des années 1990, d'asséner un dur coup à nos universités [...] »⁴¹⁸. Contrairement aux textes de l'ASSÉ, les documents de la FEUQ insistent lourdement sur la responsabilité du gouvernement fédéral dans les compressions en éducation post-secondaire des années

⁴¹⁵ Marie-Michèle Whitlock, « La gratuité scolaire, une revendication significative », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, 2005, ASSÉ, p. 2.

⁴¹⁶ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 15.

⁴¹⁷ François Vincent, « Le mot du président », article cité, p. 3.

⁴¹⁸ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 15.

1990⁴¹⁹ : les universités souffrent de sous-financement, notamment à cause du déséquilibre fiscal⁴²⁰.

Le sous-financement résultant des compressions budgétaires a des conséquences concrètes sur les activités des universités, ce que de nombreux extraits de la FEUQ affirment. Les bibliothèques manquent d'argent pour renouveler leurs documents et leurs équipements, l'entretien préventif minimal des infrastructures est reporté, faute de ressources, le renouvellement du corps professoral est négligé⁴²¹, le « [...] ratio élève-professeur augmente constamment depuis 1995 »⁴²², les classes sont surchargées et l'alourdissement des tâches professorales nuit à l'encadrement. Bref, la qualité de l'enseignement et des équipements diminue, situation dont souffrent les étudiants et étudiantes. Mais les compressions affectent aussi, ce qui est « [...] plus grave encore, la force structurelle du développement économique et social que sont les universités québécoises »⁴²³.

Plusieurs extraits de la FEUQ avancent que la solution à cette situation passe par un réinvestissement massif⁴²⁴ se traduisant en un financement adéquat qui « [...] ne peut provenir que partiellement de l'entreprise privée [...] »⁴²⁵. Selon les très nombreux extraits de la FEUQ à ce propos, la réponse au sous-financement passe aussi par une bonification des

⁴¹⁹ Autant les documents de l'ASSÉ tiennent prioritairement responsable des compressions en Éducation le gouvernement québécois du PQ, autant les extraits de la FEUQ analysent la baisse du financement de l'éducation supérieure comme le résultat des compressions fédérales dans les paiements de transfert en Éducation aux provinces.

⁴²⁰ Un extrait de la FEUQ exprime d'ailleurs l'idée suivante : « Il est essentiel de réaliser que le déséquilibre fiscal n'est pas étranger au débat sur l'éducation postsecondaire et aux problèmes que connaît le réseau postsecondaire québécois. Le déséquilibre fiscal n'est pas un vague concept technocratique ou encore idéologique. C'est une réalité qui se vit tous les jours dans l'administration des programmes des provinces et qui entraîne des conséquences directes, notamment en éducation postsecondaire où la baisse des transferts a contribué à l'état actuel de sous financement du réseau postsecondaire ». Guillaume Lavoie, « Hausse des transferts fédéraux pour l'éducation postsecondaire : Le temps est venu », article cité, p. 7.

⁴²¹ À cet effet, un extrait de la FEUQ note que : « Suite aux coupures de la deuxième moitié des années 1990, les universités ont diminué de 1000 le nombre de professeurs, sur un effectif de 9000 [...]. Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 17.

⁴²² Marysa Nadeau, « Les enjeux de la qualité universitaire : Une solution est possible », article cité, p. 11.

⁴²³ Guillaume Lavoie, « Hausse des transferts fédéraux pour l'éducation postsecondaire : Le temps est venu », article cité, p. 7.

⁴²⁴ La FEUQ demande un réinvestissement gouvernemental dans les universités de 261\$ millions de façon récurrente d'ici 2007-2008. Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 32.

⁴²⁵ Ibid., p. 31.

transferts fédéraux pour l'éducation supérieure⁴²⁶. Les documents de la FEUQ traitent même de pistes de réinvestissement précises. Le financement des bibliothèques doit être bonifié, tout comme celui des étudiants-chercheurs, pour favoriser la poursuite de leurs études. Les universités régionales doivent également pouvoir bénéficier d'un financement supplémentaire spécifique alors que le renouvellement du corps professoral et des infrastructures universitaires doit être une priorité. Pour ajouter de la force à ses demandes, la FEUQ, s'appuie sur une étude interne et avance que le gouvernement a les moyens pour réinvestir dans les universités :

Préparée avec toute la rigueur qui s'impose, cette étude démontre que le gouvernement a les moyens de financer adéquatement les universités d'ici 2008 tout en respectant l'ensemble de ses autres engagements. Cette étude fait également ressortir l'énorme marge de manœuvre qui pourrait découler de la renonciation en totalité ou en partie des promesses de baisses d'impôt du gouvernement libéral.⁴²⁷

Quelques passages des textes de la FEUQ traitent aussi des contrats de performance et du financement privé en Éducation. Deux extraits expriment l'opposition de la FEUQ aux contrats de performance et au principe du financement conditionnel, qui peut entraîner un nivellement par le bas des conditions de réussite, tout en nuisant à la planification financière des universités⁴²⁸. Quant au financement privé en Éducation, si le discours de la FEUQ signale une augmentation du phénomène, il fait aussi état des positions non tranchées de la FEUQ. Un passage expose bien cette idée :

Si notre approche envers la place du secteur privé n'est pas dogmatique, nous n'en appelons pas moins à une nécessaire vigilance, et ce, dans la mesure où nous estimons que cette présence, que nous souhaitons significative, doit être

⁴²⁶ Plusieurs extraits de la FEUQ invitent le gouvernement du Québec à exiger du gouvernement fédéral, de concert avec les autres provinces, un réinvestissement de 4\$ milliards en éducation post-secondaire. On peut également lire dans un passage : « [...] dans la mesure où le gouvernement fédéral reconnaît le rôle stratégique joué par les universités et les collèges, il est logique qu'il consente à un effort financier en équation avec les besoins sans cesse croissants des établissements d'enseignement postsecondaires ». Guillaume Lavoie, « Hausse des transferts fédéraux pour l'éducation postsecondaire : Le temps est venu », article cité, p. 7.

⁴²⁷ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 67. La FEUQ favorise également une contribution privée au financement via une taxe sur les bénéfices des entreprises avant impôts.

⁴²⁸ Le financement étant en partie incertain, les Universités peuvent se trouver devant des manques de ressources imprévus. Dans ces conditions, toute planification financière devient ardue.

intelligemment balisée afin de préserver ce qui fait l'originalité et l'indépendance de la mission universitaire.⁴²⁹

Les textes de la FECQ, à travers de nombreux passages, traitent également de la privatisation de l'Éducation et des questions qui y sont liées. Certains passages évoquent notamment la menace de privatisation des cégeps qui se concrétise de plus en plus par la montée de la sous-traitance et de la présence du secteur privé dans les activités collégiales, au même moment où le financement public diminue. Dans un tel contexte, les cégeps tendent à se tourner vers le financement privé. D'autres passages de la FECQ rapportent la difficulté d'y voir clair dans l'ensemble des phénomènes liés à la privatisation de l'Éducation, comme l'indique cet extrait :

Les conséquences de ces changements sont encore floues, et il est difficile de déterminer avec trop de certitude si, d'une part, le passage à la sous-traitance amène inéluctablement à une dégradation des conditions de travail et de la qualité des services publics et d'autres part, si l'arrivée de l'AGCS poussera notre réseau collégial vers la privatisation.⁴³⁰

Comme ceux de l'ASSÉ et de la FEUQ, les documents de la FECQ traitent abondamment des compressions budgétaires et du sous-financement en Éducation. En ce sens, plusieurs passages font état des compressions budgétaires effectuées dans les cégeps de 1992 à 1999, qui ont engendré de nombreux déficits institutionnels et un état de sous-financement généralisé dans le réseau collégial. Ce constat est maintenant largement partagé, comme le souligne cet extrait :

L'ensemble des acteurs dans la sphère de l'éducation dit qu'il y a sous-financement, ce que même le ministre a affirmé à la sortie de la commission parlementaire sur l'enseignement universitaire ayant eu lieu au printemps

⁴²⁹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 33. On retrouve également la même idée dans cet autre passage : « Est-ce à dire que la FEUQ rejette toute participation du secteur privé au financement des universités québécoises, que ce soit à travers le financement d'activités d'enseignement et de projets de recherche ou encore par la création de fiducies constituées grâce à des campagnes de levée de fonds? Loin s'en faut, car nous savons que les partenariats entre nos universités et ce secteur peuvent s'avérer fructueux et déboucher sur d'intéressantes réalisations. Toutefois, il est clair dans notre esprit que le recours au secteur privé ne doit constituer qu'un apport et non pas l'axe privilégié ou la béquille d'une stratégie à long terme du développement du réseau universitaire québécois ». Ibid., p. 13.

⁴³⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 31.

dernier. Par contre, plusieurs mentionnent que le financement ne doit plus venir autant de la sphère publique.⁴³¹

Ce sous-financement a des conséquences sur les services offerts par les cégeps, tel que l'affirment plusieurs passages. Les ressources sont insuffisantes pour assurer assez de personnel professionnel, dans les services d'orientation et d'encadrement, pour répondre à la demande étudiante⁴³². Mais le manque de fonds publics a aussi pour effet de reporter à plus tard la modernisation des équipements, ce qui entraîne une baisse de la qualité de l'éducation collégiale⁴³³.

En vue d'une formation supérieure accessible et de qualité, et afin de favoriser la réussite étudiante, de nombreux passages de la FECQ prônent un réinvestissement de fonds publics dans le réseau des cégeps et, de concert avec la FEUQ, une augmentation des transferts fédéraux aux provinces pour l'éducation post-secondaire. Cette idée est exprimée dans l'extrait qui suit :

Un financement adéquat et juste du réseau collégial est impératif pour conserver ce dernier et le développer davantage. En effet, la réussite du système d'enseignement collégial tient dans son accessibilité, ses services et ses ressources à former la jeunesse québécoise. En ce sens, des lacunes au niveau des subventions allouées au réseau engendreront⁴³⁴ des problèmes tels que la baisse de l'accessibilité tant géographique qu'économique, l'accentuation de l'exode des jeunes ainsi que la baisse de la réussite scolaire. Bref, pour assurer la pérennité du réseau d'enseignement collégial, il est essentiel que le financement soit approprié et conséquent avec la mission des cégeps.⁴³⁵

⁴³¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 28.

⁴³² Quelques passages de la FECQ avancent que ces services sont d'une grande importance pour assurer la réussite des étudiants et étudiantes.

⁴³³ Quelques passages de la FECQ rapportent toutefois que la plus importante menace à la qualité de l'enseignement réside dans les retraites professorales à venir d'ici 2010, ce qu'exprime l'extrait qui suit : « Comme nous le mentionnions précédemment, près de 50% des enseignants et enseignantes au niveau collégial pourront prendre leur retraite d'ici 2010. Il s'agit d'un choc majeur que le réseau collégial devra absorber ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 33.

⁴³⁴ Cette utilisation du conditionnel [engendreront] est encore une fois significative de la confusion qui habite le discours de la FECQ. Alors que de nombreux passages de ses documents insistent sur l'état de sous-financement de l'Éducation et, plus précisément, du réseau collégial, il est surprenant de voir une telle formulation dans cet extrait. L'utilisation du conditionnel nous donne à penser, à la lecture de ce seul extrait, que le sous-financement n'est qu'une éventualité, une vague possibilité, et non la réalité contraignante des cégeps.

⁴³⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 24.

À l'instar de la FEUQ, plusieurs passages des textes de la FECQ suggèrent également certaines pistes spécifiques de réinvestissement : bonification du financement des cégeps en région⁴³⁶, renouvellement du corps professoral, réinvestissement dans les services professionnels aux étudiant-e-s et la vie étudiante, développement d'une enveloppe de financement spécifique pour les cours d'été et la formation continue⁴³⁷. La plupart de ces suggestions s'inscrivent dans l'objectif affiché de favoriser la réussite scolaire. Toutefois, la demande d'une enveloppe de financement spécifique pour la formation continue est justifiée par « La compétition économique mondiale et le marché du travail de plus en plus changeant [qui] nécessitent que les travailleurs et travailleuses possèdent des connaissances toujours plus poussées et mises à jour fréquemment »⁴³⁸.

Si les documents de la FECQ n'abordent pas vraiment la question des contrats de performance⁴³⁹, par contre, de nombreux passages se penchent sur le financement privé de l'Éducation. Parmi eux, quelques-uns font état du phénomène des dons privés en équipements aux cégeps. En effet, plusieurs cégeps reçoivent des dons d'équipement d'entreprises privées. N'étant pas sollicités, ces dons sont souvent dus aux contacts de professeur-e-s avec le milieu industriel, dans certains programmes techniques liées à des

⁴³⁶ Quelques passages des textes de la FECQ situent notamment cette revendication dans le cadre des difficultés de financement propres aux cégeps de région, dans un contexte de compétition entre établissements. La motivation de la FECQ dépasse toutefois cette seule idée. Encore une fois, ce sont les arguments du rôle stratégique des cégeps dans le développement régional et de la menace du « choc démographique » qui sont utilisés pour défendre la nécessité d'une augmentation du financement. Cette idée est exprimée dans l'extrait suivant : « L'allocation des ressources monétaires pour le réseau collégial se doit d'être revue. En effet, considérant l'exode massif des jeunes des régions et l'éminence d'un choc démographique lié au départ des « baby-boomers » du marché du travail, le financement global des cégeps nécessite des ajustements. Ainsi, le financement selon l'effectif étudiant s'avère irresponsable pour conserver l'intégrité du réseau. La compétition entre les cégeps pour attirer toujours plus d'étudiantes et d'étudiants démontre l'ampleur du problème, les cégeps doivent courtiser les jeunes pour s'assurer un financement. Or, un seuil minimal de financement pour les collèges en région ferait en sorte que ces établissements puissent offrir toutes les ressources nécessaires à la réussite scolaire des étudiantes et étudiants sans se prêter au jeu de la concurrence. De plus, un financement assuré pour les cégeps aiderait ces derniers à établir un développement constant pour leur institution tout en garantissant pour la région un pôle économique et culturel important. L'obligation pour les cégeps d'offrir une éducation de qualité est indissociable d'un financement ajusté aux réalités actuelles ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 24.

⁴³⁷ Quelques passages de la FECQ rapportent également sa position en faveur de l'abolition du financement public des établissements collégiaux privés. Cette voie est présentée comme un des moyens de réduire le sous-financement du réseau public, la fin des subventions au privé dégageant une marge de manœuvre pour l'État.

⁴³⁸ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 17.

⁴³⁹ En fait, un seul passage touche à la question, mais ce de manière indirecte.

secteurs en expansion ou en pénurie de main-d'œuvre. Bien que le phénomène ne soit pas généralisé, les passages des textes de la FECQ n'en expriment pas moins la crainte de voir les programmes touchés entraînés dans une spécialisation trop orientée sur la machinerie s'entreprises spécifiques. C'est le cas notamment lorsque ces dons sont assortis d'obligations, comme l'exprime cet extrait :

[...] il arrive que des dons soient accordés pour des objectifs précis. Ainsi une compagnie peut décider d'investir une somme, pour autant que la somme en question soit allouée, par exemple, pour l'achat d'un logiciel pouvant permettre de développer des compétences nécessaires afin de pouvoir travailler dans la compagnie donatrice. C'est peut-être là où l'ingérence du privé se fait de façon la plus insidieuse. En effet, les compagnies peuvent alors se permettre d'affecter directement le développement pédagogique des programmes qu'ils ont décidé de subventionner à dessein. Un collègue en manque de fond peut difficilement refuser [...] de tels investissements, au moment où le financement de l'État se fait de plus en plus rare.⁴⁴⁰

Plusieurs passages des textes de la FECQ traitent également de la question des fondations de cégeps. On y soutient que la plupart des fondations de cégeps ont été mises sur pied à la suite des compressions budgétaires en Éducation, pour pallier, en partie, au sous-financement qui en résultait. Ce ne sont pas tous les cégeps qui disposent d'une fondation⁴⁴¹. Si leur moyen de financement premier passe par la sollicitation des étudiant-e-s, des parents et du personnel collégial, « Les fondations les plus riches sont celles qui ont su développer un partenariat important avec les entreprises environnantes »⁴⁴². Selon ces passages, les ressources des fondations répondent à des missions variées : bourses d'études, développement culturel, amélioration des infrastructures, etc.

Deux autres passages exposent la position de la FECQ sur les fondations et le financement privé des cégeps. Une fois de plus, le discours de la fédération collégiale y

⁴⁴⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 17-18.

⁴⁴¹ De plus, certaines fondations existent mais sont inactives. Il y a aussi une grande variété de revenus selon les fondations.

⁴⁴² Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 15. On peut lire dans le même paragraphe, à la suite de l'extrait cité que : « Les entreprises les plus généreuses sont généralement celles détenant des intérêts dans les programmes offerts par le cégep de la région ».

apparaît incohérent, traversé de confusion. Si les deux passages avancent que le financement privé est inéquitable entre les cégeps, leurs conclusions respectives divergent. Le premier passage affirme que les fonds des fondations profitent aux étudiant-e-s et que le problème réside dans le caractère disproportionné du financement privé. On peut y lire :

[...] le phénomène des fondations est là pour rester et risque même de s'accroître au cours des prochaines années. [...] Les sommes amassées représentent, dans leur ensemble, un montant colossal qui bénéficie certes aux étudiantes et étudiants du Québec. [...] Le problème qui revient provient de la nature disproportionnée que peut atteindre le financement privé, par l'entremise des fondations. Lorsqu'on sait que certains cégeps n'ont pas de fondation, alors que la valeur de la fondation d'un autre collège peut atteindre plusieurs millions, on voit qu'il y a là iniquité. Comment peut-on aplanir ces différences de revenus? [...] Ce qui pourrait être entrepris plus facilement serait sans doute d'empêcher que des dons soient orientés directement par les compagnies donatrices.⁴⁴³

Le deuxième passage pose également le caractère inéquitable et instable du financement privé mais ne conclut pas à la nécessité d'encadrer les dons afin d'empêcher qu'ils ne servent à influencer les programmes. C'est plutôt tout le modèle du financement privé qu'il faut revoir, en le remplaçant par du financement public, comme on peut le lire dans cet extrait :

[...] depuis quelques temps, les fondations reliées aux différents cégeps participent au soutien financier de ces établissements. Malheureusement pour ces derniers, ce mode de financement s'avère instable et très variable [...]. De plus, alors que le système collégial est organisé dans un réseau consolidé, le financement provenant des fondations n'est pas équitable d'un collège à un autre, les contributions n'étant pas les mêmes. Il faut donc revoir cette façon de faire et faire le constat que l'argent fourni par ces fondations devrait provenir de l'État. Effectivement, ces institutions rattachées aux cégeps ne font que pallier le manque de financement du réseau, elles ne sont pas des solutions viables. [...] les différents palliatifs au manque de financement des établissements d'enseignement collégial se doivent d'être remplacés par de véritables outils de financement.⁴⁴⁴

⁴⁴³ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, ouvrage cité, p. 18-19.

⁴⁴⁴ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 27-28.

Alors que le premier passage se montre en partie favorable aux fondations, ne critique que le caractère disproportionné du financement privé et suggère des solutions d'encadrement, le deuxième passage expose clairement son opposition au financement privé qu'il propose de remplacer par plus de financement public. Cette contradiction est significative de la confusion récurrente du discours de la FECQ, dont les positions sont ambiguës sur de nombreux enjeux. À cette confusion s'ajoute aussi l'évacuation des préoccupations de la FECQ dans les documents conjoints avec la FEUQ.

De nombreux passages des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ touchent les questions liées à la privatisation de l'Éducation. C'est toutefois seulement sous l'angle du sous-financement en Éducation et des propositions de réinvestissement que sont abordés ces enjeux. De façon assez semblable aux textes de la FEUQ et de la FECQ, leurs documents conjoints dénoncent l'état de sous-financement de l'Éducation. Si les compressions budgétaires des années 1990 ne sont pas évoquées directement, plusieurs passages décrivent cependant les compressions effectuées par le gouvernement libéral de Jean Charest, lors de son premier budget⁴⁴⁵.

Alors que quelques passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ relatent les conséquences du sous-financement en Éducation⁴⁴⁶, d'autres passages situent le financement de l'Éducation comme un enjeu prioritaire et prônent un réinvestissement public menant à un financement adéquat de l'éducation post-secondaire⁴⁴⁷. Encore une fois dans les documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ, la nécessité d'un réinvestissement public est soutenue sur la base du rôle stratégique de l'éducation supérieure pour le développement du Québec. Ces deux extraits en donnent un bon exemple :

⁴⁴⁵ Ces passages parlent notamment de la compression de 103 millions \$ au programme d'aide financière aux études (AFE) et de différentes compressions dans les commissions scolaires, les fonds de recherche et le programme de prêt pour achat de micro-ordinateurs.

⁴⁴⁶ Tout comme les textes de la FEUQ et de la FECQ, ces quelques passages exposent les diverses conséquences du sous-financement de l'Éducation : baisse de la qualité de l'enseignement, abandon de certains projets, infrastructures vieillissantes, entretien préventif non-effectué, etc.

⁴⁴⁷ À propos du réinvestissement public en Éducation, un passage de la FEUQ et de la FECQ rappelle que : « [...] la véritable solution durable au sous-financement des cégeps et des universités se trouve à Ottawa. Le déséquilibre fiscal qui existe entre les provinces et le fédéral prive le gouvernement québécois de ressources importantes, dont une grande partie devrait être destinée aux réseaux collégial et universitaire ». Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 20.

Si l'on attend des jeunes qu'ils puissent être des agents de relève, il tombe sous le sens que l'État devra continuer à financer adéquatement son système public d'éducation, cégeps et université en tête. Il ne fait aucun doute dans notre esprit que des investissements publics en éducation constituent un mécanisme d'assurance pour une population vieillissante.⁴⁴⁸

[...] le gouvernement doit prioriser l'accroissement des investissements en éducation, investissements dont les rendements sont avérés et durables. Les niveaux collégial et universitaire représentent ici les principaux leviers du développement du Québec dans ce contexte de société du savoir.⁴⁴⁹

À l'instar des documents de la FEUQ et de la FECQ auxquels nous avons plus haut fait référence, les textes conjoints des fédérations étudiantes présentent différentes revendications au sujet de réinvestissements spécifiques⁴⁵⁰. On y propose, entre autres, d'augmenter les ressources pour l'embauche de personnel professionnel de soutien à tous les niveaux, de bonifier les subventions universitaires pour la formation d'une relève scientifique et d'améliorer les mesures visant à lutter contre l'analphabétisme. Mais la FEUQ et la FECQ demandent aussi qu'un financement spécifique soit accordé aux universités de région et que plus d'efforts soient déployés pour le recrutement de professeur-e-s. Ces dernières demandes sont encore une fois articulées dans le contexte de la « société du savoir » et du positionnement concurrentiel des universités québécoises, comme l'expriment les deux extraits qui suivent :

Alors que le gouvernement Charest s'est engagé à revoir le financement des universités et des cégeps, on constate que les universités en région n'ont aucune garantie de financement supplémentaire tandis que les cégeps sont confrontés à des coupures. Pourtant, dans une société du savoir, les universités en région constituent des outils essentiels au développement régional et à la rétention des jeunes en région.⁴⁵¹

⁴⁴⁸ Ibid., p. 7.

⁴⁴⁹ Ibid., p. 8.

⁴⁵⁰ Ces demandes visent à s'inscrire, en grande partie, dans le cadre de la *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008* du gouvernement du Québec.

⁴⁵¹ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Passons à l'action ! », *La voix étudiante du Québec*, automne, 2003, FECQ-FEUQ, p. 2.

L'État québécois doit soutenir les institutions québécoises afin de leur permettre de prendre la place qui leur revient sur le marché international, en recrutant de façon soutenue des professeurs de qualité reconnus mondialement pour leur expertise.⁴⁵²

5.2 Interprétation des discours étudiants sur la privatisation et le sous-financement de l'Éducation

De cette analyse du discours des trois associations étudiantes nationales sur la privatisation de l'Éducation, se dégagent quelques constats d'ensemble.

Il apparaît tout d'abord que les trois associations nationales, l'ASSÉ, la FEUQ et la FECQ, traitent toutes des compressions budgétaires et du sous-financement de l'éducation supérieure, de leurs conséquences, notamment en ce qui concerne la qualité de l'Éducation, et des incidences de la montée du financement privé⁴⁵³. Les trois associations privilégient également un réinvestissement public important en Éducation pour répondre au sous-financement actuel et à la détérioration des conditions d'enseignement.

Si les mêmes questions et les mêmes solutions générales sont abordées dans les documents de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ, des différences surviennent dans la façon de traiter ces divers enjeux. Les passages de l'ASSÉ qui touchent la question de la privatisation de l'Éducation s'inscrivent dans la même logique de discours que nous avons évoquée dans les deux chapitres précédents. Le discours de l'ASSÉ sur la privatisation est plus radical que ceux de la FEUQ et de la FECQ. Nous entendons par là qu'il situe les transformations néolibérales de l'Éducation, notamment la privatisation et la diminution du financement public, dans une société en conflit, dans le cadre des rapports de classe capitalistes. Si cette conception le distingue de la FEUQ et de la FECQ, le radicalisme du discours de l'ASSÉ se caractérise également par une vision de l'Éducation fondée sur des

⁴⁵² Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 20.

⁴⁵³ Bien que ce dernier lien, entre sous-financement et montée du financement privé, soit établi plus clairement dans les textes de l'ASSÉ et de la FECQ.

principes, notamment celui de la gratuité scolaire, par opposition à une conception instrumentale de l'Éducation.

Ainsi, il lie les compressions budgétaires et la montée du financement privé aux intérêts du patronat⁴⁵⁴ et il situe plus largement la baisse du financement public en Éducation dans le contexte des compressions budgétaires dans tous les services sociaux. Les textes de l'ASSÉ révèlent aussi une position très claire sur le réinvestissement en Éducation : il doit être massif, exclusivement public et garant de la gratuité scolaire.

Si les passages de la FEUQ sur la privatisation de l'Éducation manifestent une prudence et une certaine réserve face aux tendances à l'œuvre dans le système d'éducation, son discours est pourtant ouvert aux compromis. Contrairement à celui de l'ASSÉ, le discours de la FEUQ n'est pas fondée sur des principes à portée universelle, comme la gratuité. Alors que l'ASSÉ revendique un réinvestissement exclusivement public en Éducation, la FEUQ ne s'oppose pas à un réinvestissement partiellement privé. Certains passages témoignent même de son approche qui « n'est pas dogmatique »⁴⁵⁵ sur la question, alors qu'elle se montre favorable à une présence privée « significative »⁴⁵⁶ dans les universités.

Ces positions s'inscrivent dans une logique de dialogue et de négociation avec les décideurs de l'Éducation⁴⁵⁷. En se présentant comme non-dogmatique, la FEUQ cherche à démontrer un « sérieux », à se faire considérer comme un « acteur crédible » par le pouvoir et à se démarquer, par le fait même, de la frange plus militante du mouvement étudiant⁴⁵⁸. En somme, de cette façon, elle adhère à la normativité sociale en acceptant de façon « passive » une norme édictée par ceux au pouvoir⁴⁵⁹. Cet extrait n'est pas le seul à montrer que la FEUQ

⁴⁵⁴ Dont il accuse le gouvernement de défendre les intérêts.

⁴⁵⁵ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 33.

⁴⁵⁶ Ibid., p. 33.

⁴⁵⁷ D'autant plus que les extraits que nous venons de citer proviennent de l'ouvrage *Choisir d'investir dans les universités*, document déposé lors de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités par la Fédération étudiante universitaire du Québec en 2004.

⁴⁵⁸ En ce sens, si la FEUQ présente son approche comme non-dogmatique, c'est pour laisser entendre, implicitement, que celle de l'ASSÉ l'est.

⁴⁵⁹ La FEUQ adhère donc aux règles implicites donnant véritablement accès aux cercles de pouvoir et à la reconnaissance. La grève étudiante de l'hiver 2005 l'a démontré. La FEUQ et la FECQ, considérées comme des acteurs crédibles et convenables par le gouvernement ont seules eu accès au bureau du ministre Fournier et à la

accepte et se conforme aux règles et impératifs de la négociation avec le gouvernement. Son argumentaire, qui fait notamment une large place au thème de la société du savoir, s'inscrit également en grande partie dans l'espace discursif structuré par le gouvernement et les gestionnaires de l'Éducation.

Les positions de la FECQ, à mi-chemin entre celles de l'ASSÉ et de la FEUQ, se caractérisent encore un fois par leur confusion. La vision de la fédération collégiale sur le financement privé dans les cégeps manque de cohérence. Si la FECQ s'interroge sur les conséquences de la présence du secteur privé en Éducation, ses différentes conclusions sont contradictoires : d'un côté elle se montre hostile au financement privé et prône un financement public, de l'autre elle favorise des mesures d'encadrement et évoque les avantages du recours aux fondations de cégep⁴⁶⁰.

D'autres points de divergences existent entre les conceptions de l'ASSÉ, d'un côté, et celles de la FEUQ et la FECQ, de l'autre. Les textes de l'ASSÉ insistent sur la responsabilité du gouvernement du Parti québécois dans les compressions budgétaires des années 1990, alors que les documents de la FEUQ et la FECQ ciblent principalement l'État fédéral canadien. Les fédérations étudiantes s'entendent d'ailleurs pour voir dans l'augmentation des transferts fédéraux aux provinces la solution principale au sous-financement de l'éducation post-secondaire. La FEUQ et de la FECQ, dans le cadre de la demande plus large d'un réinvestissement en Éducation, présentent également toute une série de revendications spécifiques. La position de l'ASSÉ réfère à un principe : celui de la gratuité scolaire.

Enfin, encore une fois, les documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ réfèrent abondamment au rôle stratégique de l'éducation supérieure pour justifier un réinvestissement

« négociation ». À l'exception d'une rencontre très courte, la Coalition de l'ASSÉ Élargie (CASSÉE) a été écartée sous le prétexte qu'elle ne condamnait pas des actes dits de vandalisme posés par ses membres.

⁴⁶⁰ Les ambiguïtés du discours de la FECQ ne s'arrêtent pas là. Malgré le fait que plusieurs passages des textes de la FECQ critiquent la logique de concurrence entre les cégeps et situent les réformes de l'Éducation, centrées sur la compétition, dans un contexte de mondialisation, un passage de la FECQ justifie d'accorder plus d'attention à la formation continue sur la base des impératifs de « La compétition économique mondiale et [du] marché du travail de plus en plus changeant [...] ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 17.

de fonds publics⁴⁶¹. Mais plus encore, de nombreux passages des textes conjoints utilisent pour ce faire des vocables qui ne diffèrent pas beaucoup de ceux utilisés par les gestionnaires de l'Éducation et les promoteurs de la réingénierie de l'Éducation : on parle des jeunes comme des « agents de relève »⁴⁶², on traite d'un réinvestissement en termes d'investissements et de rendements⁴⁶³, on s'appuie sur les nécessités de la société du savoir⁴⁶⁴ et on incite les établissements d'enseignement québécois à « [...] prendre la place qui leur revient sur le marché international [...] »⁴⁶⁵.

Ce dernier extrait dénote vraiment l'accord tacite de la FEUQ et de la FECQ à l'endroit de la logique de concurrence internationale dans l'Éducation⁴⁶⁶. Encore une fois, le discours des fédérations étudiantes révèle sa volonté de voir le Québec, à travers ses établissements d'enseignement supérieur, se positionner avantageusement dans un cadre mondial compétitif. Cette position est significative, encore une fois, d'une conception utilitariste selon laquelle l'Éducation doit favoriser la compétitivité de l'économie québécoise et répondre aux nécessités de la société du savoir. Elle est aussi significative d'une perspective gestionnaire, l'Éducation étant appréhendée comme un investissement rentable. Elle dénote également l'adhésion de la FEUQ, et en partie de la FECQ, au discours néolibéral dominant en Éducation, non seulement dans la forme, mais aussi sur le fond.

5.3 Marchandisation et consommation de l'Éducation

Les textes de l'ASSÉ traitent abondamment de la marchandisation de l'Éducation et des questions qui y sont associées, particulièrement celles de la hausse des frais de scolarité et de

⁴⁶¹ En fait, certains passages de la FEUQ et de la FECQ qui ne proviennent pas de textes conjoints avancent également le même argument.

⁴⁶² Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 7.

⁴⁶³ Ibid., p. 8.

⁴⁶⁴ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Passons à l'action ! », article cité, p. 2.

⁴⁶⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 20.

⁴⁶⁶ Il révèle également, une fois de plus, la confusion du discours de la FECQ. La fédération collégiale, très opposée à la montée de la compétition entre les cégeps et privilégiant la consolidation et la centralisation du réseau collégial, ne manifeste pas la même opposition à la concurrence internationale en Éducation.

la consommation individuelle d'Éducation. Un des passages de l'ASSÉ aborde directement la question de la marchandisation de l'Éducation. L'opposition de l'ASSÉ y est affirmée comme on peut le voir dans l'extrait qui suit :

Ainsi nous sommes aux prises avec un gouvernement qui ne voit dans l'éducation qu'une marchandise qui se doit non pas de servir la population, mais bien d'être concurrentielle à l'échelle du marché canadien. Notre opposition à tout projet de marchandisation accrue de l'éducation est donc imminente et doit être portée par l'ensemble de la population étudiante.⁴⁶⁷

De façon plus précise, de très nombreux passages de l'ASSÉ se penchent sur le phénomène de la hausse des frais de scolarité. Ces passages témoignent, dans le contexte de sous-financement de l'Éducation, des pressions de plus en plus fortes qui s'exercent sur le système d'éducation du Québec pour favoriser un dégel des frais de scolarité universitaires et en instituer au niveau collégial. Cette option est défendue par tout un ensemble de groupes et d'individus influents parmi lesquels on retrouve la Fédération des cégeps, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ), l'Université McGill et le Conseil du patronat du Québec (CPQ). Le Parti libéral du Québec défend également l'idée en vue d'un second mandat.

Mais le projet de dégel des frais de scolarité profite aussi d'un contexte favorable, ce qu'expriment de nombreux passages de l'ASSÉ. En 2004, la Commission parlementaire sur le financement des universités a ouvert le débat qui a été repris, par la suite, lors de la grève étudiante de 2005, permettant à plusieurs voix de se prononcer en faveur d'un dégel et d'une hausse des frais de scolarité⁴⁶⁸. Cette situation fait craindre à l'ASSÉ une hausse des frais de scolarité prochaine, comme l'expriment ces deux extraits :

⁴⁶⁷ Julia Posca, « L'avenir des universités en danger », *Ultimatum express*, vol. 3, no 4, 2004, ASSÉ, p. 3.

⁴⁶⁸ D'autres passages de l'ASSÉ avancent que la réforme de l'Aide financière aux études (AFE) facilite également un futur dégel des frais de scolarité. Au-delà des compressions de 103 millions de dollars, la réforme de l'AFE prévoit un plancher de prêts flottant, lié aux frais de scolarité. Le plancher de prêts représente le nombre maximal d'aide sous forme de prêts qu'une personne reçoit avant de pouvoir toucher des bourses. En introduisant ce mécanisme, la réforme fait en sorte qu'au moment d'un éventuel dégel, les montants d'aide augmentent automatiquement, sans que le programme d'AFE ait à être modifié. En cas de hausse des frais, l'endettement étudiant augmente d'autant. Cette dynamique entre l'AFE et les frais de scolarité est donc analysée, dans divers passages de l'ASSÉ, comme un signe, une ouverture à un dégel à venir.

Nous assistons présentement à la fin d'une commission parlementaire qui aura tout grand rouvert le débat sur le dégel des frais de scolarité universitaires. [...] Le gouvernement libéral prépare manifestement le terrain pour une éventuelle hausse des frais.⁴⁶⁹

Durant la campagne de grève générale illimitée, plusieurs personnes ont pris la parole dans les médias pour soutenir le dégel des frais de scolarité comme étant une solution au problème de sous-financement des universités. Plusieurs trouvaient la coupure de 103 millions dans l'aide financière injuste pour les étudiants et étudiantes les plus démunis, mais croyaient que le dégel des frais serait équitable.⁴⁷⁰

D'autres passages de l'ASSÉ, également en grand nombre, traitent des frais imposés aux étudiant-e-s, en dehors du cadre des frais de scolarité. Faute d'un financement public adéquat, se dessine une tendance à l'augmentation des frais de toutes natures, malgré le gel des frais de scolarité à l'Université et la gratuité officielle au collégial. Ces passages expriment l'idée que l'augmentation et l'apparition de nouveaux frais afférents est une solution pour les cégeps et les universités sous-financés. L'extrait suivant exprime bien le propos de l'ASSÉ sur la question :

Présentement, au Québec, les frais afférents augmentent sans arrêt, au cégep comme à l'université. Depuis 1994, malgré le « gel » des frais de scolarité universitaires, on peut observer une augmentation de 10,4% du coût des études universitaires. Dans chaque institution, les administrations imposent des frais de tous genres (d'inscription, afférents et autres) aux étudiants et étudiantes. Ces frais ne sont pas des « frais de scolarité » proprement dit. Donc ils peuvent augmenter sans arrêt à la discrétion des administrations des institutions universitaires. Au niveau collégial, la situation est différente. Selon la loi au Québec, l'accès au niveau collégial est gratuit, mais il en coûte environ une centaine de dollars et cela varie encore une fois d'une institution à une autre. Souvenons-nous que l'année dernière plusieurs cégeps ont augmenté leurs frais dits « de toute autre nature » pour combler un éventuel déficit.⁴⁷¹

⁴⁶⁹ Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, « Les cégeps dans la mire libérale », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, 2004, p. 2.

⁴⁷⁰ Marie-Michèle Whitlock, « Les frais de scolarité : un obstacle pour plusieurs », *Revue Ultimatum*, automne, 2005, ASSÉ p. 24.

⁴⁷¹ Marie-Michèle Whitlock, « La gratuité scolaire, une revendication significative », article cité, p. 2. Sur ce dernier point, un autre passage de l'ASSÉ accuse la FECQ d'être en partie responsable de la dernière hausse de frais dans les cégeps. On peut y lire : « L'accessibilité aux études, en particulier, vient de subir un nouvel affront. [...] En effet, une majorité de cégeps ont haussé les frais qu'ils exigent de la population étudiante à chaque session. Il faut le dire, cette hausse, nous la devons en partie aux bons soins de la Fédération Étudiante Collégiale du Québec (FECQ). Fidèle à sa réputation « d'interlocuteur crédible » face au gouvernement [...] celle-ci a mené

De nombreux autres passages de l'ASSÉ révèlent la position de l'association sur la question des frais aux étudiant-e-s. Si l'ASSÉ cherche à éviter le scénario d'un dégel qui conduirait à une augmentation de l'endettement étudiant, et prône en ce sens le maintien du gel des frais de scolarité, elle vise à plus long terme l'élimination progressive de l'ensemble de ces frais⁴⁷². Elle favorise donc une revalorisation de la revendication de gratuité scolaire⁴⁷³. Cette position dépasse largement les perspectives de revendication de la FEUQ, comme l'exprime l'extrait suivant :

Contrairement à ce qu'avance la FEUQ, nous ne croyons pas que le maintien du gel et l'adoption d'une loi-cadre doivent être conçus comme une finalité, mais bien comme un pas vers la gratuité. Cette mesure doit être considérée comme étant uniquement temporaire et elle se doit de nous inciter à poursuivre la lutte pour l'obtention de la gratuité à l'université comme à tous les autres niveaux.⁴⁷⁴

Les textes de l'ASSÉ s'intéressent également à la montée du consumérisme scolaire. À ce propos, plusieurs passages de l'ASSÉ affirment que l'accumulation des réformes en Éducation, des compressions et des hausses des frais des dernières années a pour effet de créer une situation où la logique marchande est de plus en plus acceptée, où le fait de payer pour l'Éducation est considéré comme normal. Dans cette perspective, les étudiant-e-s sont de plus en plus appréhendé-e-s comme des consommateurs et des consommatrices

des discussions avec le ministère de l'Éducation et la Fédération des cégeps [...] [d'où] est né, en décembre 2002, un accord visant à encadrer les diverses tarifications au cégep, de l'inscription jusqu'aux services de placement ». En acceptant un cadre aux frais collégiaux, la FECQ aurait abandonné la revendication historique de la gratuité scolaire, ce que lui reproche également l'ASSÉ. François Baillargeon, « Pour la gratuité à tous les niveaux », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, 2005, ASSÉ, p. 1.

⁴⁷² L'ASSÉ s'oppose également aux frais pour les étudiant-e-s venant de l'extérieur du Québec.

⁴⁷³ Quelques passages avancent que la gratuité scolaire aurait pour avantage de permettre de choisir des études par goût plutôt que par impératif économique.

⁴⁷⁴ Hugo Desgagné, « Une lecture de la commission parlementaire de droite à gauche », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, 2004, ASSÉ p. 11. Un autre passage de l'ASSÉ, qui traite de l'abandon de la revendication de gratuité scolaire pour des raisons pragmatiques, interpelle également, quoi qu'indirectement, la FEUQ. On peut y lire : « Par un souci soi-disant « tactique », certains et certaines proposent de sacrifier la revendication de la gratuité scolaire pour une position plus « réaliste », le gel des frais ou leur encadrement. Ce compromis nous permettrait, paraît-il, d'obtenir plus facilement gain de cause. Évidemment, la façon la plus commode d'être entendu du pouvoir, c'est encore de parler le même langage que lui. Ce que ces gens ne voient pas, ou feignent de ne pas voir, c'est qu'en adoptant cette tactique, ils et elles se soumettent simplement à la réalité que cherche à nous imposer le pouvoir. Or, ce qui est l'enjeu de la lutte, c'est précisément la définition de ce qui est réaliste et raisonnable. À mesure que nos gouvernements se campent de plus en plus à droite, les positions « réalistes » de ce genre sont condamnées à évoluer elles aussi vers la droite. Tôt ou tard, même le gel des frais leur paraîtra une utopie radicale ». François Baillargeon, « La gratuité scolaire, possible et nécessaire », *Ultimatum express*, vol. 3, no 4, 2004, ASSÉ, p. 2.

d'Éducation dans un « système d'utilisateur payeur »⁴⁷⁵. Un passage exprime clairement cette idée : « On en vient à une situation où les étudiants et étudiantes sont des consommateurs et consommatrices du savoir, et seul-e-s ceux et celles qui peuvent l'acheter en jouissent »⁴⁷⁶. D'autres passages affirment que dans une telle perspective, on ne peut plus considérer l'Éducation comme un droit et que cette situation augmente d'autant plus la pression en vue d'un dégel des frais de scolarité.

Dans la même logique, d'autres passages des textes de l'ASSÉ affirment que depuis quelques années le financement de l'Éducation est conçu comme un investissement. Du point de vue des étudiant-e-s, l'Éducation tend ainsi à être perçue comme une marchandise dans laquelle on investit individuellement pour augmenter sa propre valeur sur le marché du travail. Ces passages avancent également que cette logique est liée à la soumission de l'Éducation au marché et à l'évacuation d'une conception de l'Éducation comme projet de société. De plus en plus d'étudiant-e-s adhèrent à cette vision à travers un individualisme très marqué, comme l'exprime l'extrait suivant :

À la base, l'étudiant ou l'étudiante prend le chemin des études post-secondaires afin d'échapper à la précarité et l'exclusion que peut souvent imposer le fait d'être privé de reconnaissance scolaire institutionnelle. À cette contrainte structurelle peut très souvent venir se greffer un carriérisme compétitif alimenté par l'idéologie dominante du « qui s'instruit s'enrichit » forgeant ainsi un esprit très individualiste chez l'étudiante ou l'étudiant.⁴⁷⁷

Quelques autres passages manifestent l'opposition de l'ASSÉ à cette logique de consommation d'Éducation et d'investissement individuel. Bien que consciente des retombées de l'Éducation sur le statut socio-économique, l'ASSÉ rappelle sa position en faveur d'une Éducation universellement accessible, comme en témoigne l'extrait qui suit :

Nous rejetons donc la vision utilitariste qui fait de l'éducation un strict investissement visant à accumuler plus de capital culturel de la part des

⁴⁷⁵ Isabelle Labbé, « Réforme des prêts et bourses : Encore aux plus pauvres à payer », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, 2005, ASSÉ p. 3.

⁴⁷⁶ Marie-Michèle Whitlock, « La gratuité scolaire, une revendication significative », article cité, p. 2.

⁴⁷⁷ Christian Pépin, « Le syndicalisme étudiant de combat : théorie et pratique », *Camp de formation de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante*, 2005, ASSÉ, p. 5.

étudiantes et des étudiants et qui se traduira plus tard en capital économique. Non pas que nous ne soyons pas au fait de l'impact direct de l'éducation sur la position sociale future des étudiantes et étudiants, mais parce que nous croyons que c'est à la société de permettre au plus grand nombre possible, sans iniquité de représentation, d'accéder au savoir et non de laisser la charge financière de ce projet reposer uniquement sur les épaules de l'étudiant ou l'étudiante et de son entourage.⁴⁷⁸

Deux passages des textes de l'ASSÉ traitent aussi du principe de la liberté de choix en Éducation. Toutefois, ces passages n'abordent pas le principe du choix en Éducation dans une perspective critique, en situant la façon dont il est utilisé dans un contexte de marchandisation de l'Éducation⁴⁷⁹. La liberté de choix académique y est présentée comme une valeur essentielle de l'ASSÉ, associée à la gratuité scolaire⁴⁸⁰.

Tout comme ceux de l'ASSÉ, les documents de la FEUQ accordent une place importante aux questions concernant la hausse des frais de scolarité et la montée d'une perspective consumériste en Éducation. De très nombreux passages des textes de la FEUQ se penchent sur le phénomène de la hausse des frais pour les étudiant-e-s. Parmi ceux-ci, quelques passages expriment leur inquiétude d'assister très prochainement à un nouveau dégel des frais de scolarité universitaires qui entraînerait une hausse massive des coûts de l'Éducation⁴⁸¹. Selon ces passages, il est fort probable que le gouvernement libéral de Jean Charest agisse en ce sens lors d'un second mandat.

⁴⁷⁸ Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, Montréal, 2005, ASSÉ, p. 32-33.

⁴⁷⁹ Nous traitons plus amplement de cette question dans notre problématique, au point 1.2.4

⁴⁸⁰ On peut lire dans un de ces deux passages : « Une telle perspective nous oblige à concevoir la liberté du choix académique comme valeur essentielle, valeur qui ne peut être assumée autrement que par le passage à la gratuité scolaire pour tous et toutes, au plein financement des études par l'attribution de bourses à tous ceux et toutes celles qui en ont besoin, et la liberté du choix des programmes d'études. C'est une question de liberté individuelle, mais surtout une question sociale qui met l'accent sur une société plus juste, plus équitable, mais surtout une société mieux en mesure de se comprendre elle-même, de se critiquer, de se fixer des orientations [...] ». Ibid., p. 10.

⁴⁸¹ D'autres passages des textes de la FEUQ s'inquiètent également de l'augmentation des frais de scolarité pour les étudiant-e-s venant de l'extérieur du Québec. Si le gel des frais empêche une hausse des frais pour les étudiant-e-s du Québec, ces étudiant-e-s doivent acquitter des frais différenciés qui sont en croissance importante depuis quelques années. Ces passages de la FEUQ avancent que ces frais sont imposés sur la base d'une idée fausse selon laquelle les étudiant-e-s de l'étranger constituent un fardeau pour le Québec. La FEUQ voit plutôt en eux et elles une richesse potentielle pour la société, dans le contexte du vieillissement de la population, et s'oppose en ce sens à l'imposition de frais différenciés. Elle prône comme mesure minimale, le gel de ces frais. Cette position est articulée encore une fois dans une perspective de positionnement concurrentiel du Québec. On peut lire dans un de ces passages : « L'élimination des frais différenciés faciliterait le recrutement d'étudiants internationaux et hors-

À l'instar de ceux de l'ASSÉ, les textes de la FEUQ touchent également à la question de l'augmentation des frais afférents. Ces passages avancent que le gel des frais de scolarité n'empêche pas la croissance des frais imposés aux étudiant-e-s. Les universités qui ont la possibilité d'augmenter ces frais obligatoires à loisir, y trouvent un moyen de pallier le sous-financement public aux dépens des étudiant-e-s. Cet extrait résume bien l'idée générale des passages de la FEUQ sur la question :

Même si les étudiants québécois paient toujours 55,61\$ par crédit universitaire en 2003-2004, il n'en reste pas moins que le montant global de leur facture annuelle n'a cessé de s'alourdir depuis environ une décennie. Pourquoi ? Eh bien, parce que les universités d'ici, désireuses de contourner le gel des frais de scolarité décrété en 1993-1994, ont pu augmenter sans vergogne tous les autres frais relevant de leur compétence. C'est sous l'appellation de « frais obligatoires » que nous regroupons tous les frais afférents, administratifs ou de gestion qui ont augmenté au Québec d'environ 234% depuis dix ans [...].⁴⁸²

Toutefois, un passage de la FEUQ affirme qu'une partie des frais obligatoires est légitime. Selon ce passage, le problème réside dans l'augmentation exagérée de ces frais et l'application de frais qu'aucune raison ne justifie. On peut y lire :

Qu'on nous comprenne bien : il arrive que l'imposition de ces frais soit acceptable et justifiée. Par exemple, quand ils sont liés à des démarches d'admission, d'inscription, de formation et d'obtention d'un diplôme [...] Dans ce cas très précis, ce sont alors les augmentations éhontées des montants, bien au-delà de l'IPC, qui appellent un vigoureux rappel à l'ordre du gouvernement. Là où le bât blesse, c'est au sujet de tous ces frais généraux de gestion qui n'ont apparemment pour autre finalité que de faire sonner la tirelire. On songe ici aux frais de révision de notes, aux frais pour relevé de notes, aux frais pour passer des tests, aux frais de correction de thèse, ainsi qu'aux frais de diplomation, tous éminemment douteux dans leur principe.⁴⁸³

Québec et aiderait la province à faire face au choc démographique. À court terme, si le Québec veut se positionner comme une destination privilégiée des étudiants internationaux et hors Québec, il doit au moins cesser d'augmenter le fardeau des frais supplémentaires en gelant les montants forfaitaires ». Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 64.

⁴⁸² Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 53.

⁴⁸³ Ibid., p. 55.

Toujours sur la question de la croissance des frais aux étudiant-e-s, un grand nombre de passages des documents de la FEUQ traitent également des arguments qui ont servi à justifier la déréglementation des frais de scolarité au Canada, dans les années 1990, et qui exercent aujourd'hui de plus en plus de pression en vue d'un dégel des frais de scolarité au Québec. Ainsi, ce discours avance qu'une augmentation des frais de scolarité garantirait la qualité de la formation et permettrait le maintien du caractère concurrentiel des universités dans un contexte de sous-financement et d'augmentation des coûts de fonctionnement, au moment où l'État n'est plus en mesure d'assumer les coûts de l'Éducation. Selon les passages de la FEUQ, les promoteurs des hausses de frais avancent également que l'absence de hausse profite aux riches, que la déréglementation sert « l'équité sociale »⁴⁸⁴, que des frais de scolarité plus élevés responsabilisent les jeunes, les poussent à persévérer et à choisir avec sérieux leurs programmes d'études, mais aussi que les étudiant-e-s tirent un bénéfice individuel de leurs études. Selon cette logique, l'Éducation est un bien privé dont le coût représente un investissement qui profite à l'individu, entraînant des revenus plus importants, d'où la légitimité de l'augmentation des frais. Un des passages de la FEUQ exprime clairement cette idée :

On le sait, nombreuses sont les pressions qui tendent depuis deux décennies à redéfinir l'éducation postsecondaire comme un service qu'un individu achète et qui lui assure, au terme de quelques années d'études, des bénéfices que nous connaissons tous. C'est cette philosophie (dite de « l'utilisateur-payeur ») qui assimile l'étudiant à un consommateur à la recherche du « meilleur » produit et dont le substrat idéologique est foncièrement individualiste, qui a servi d'argument massue aux hausses répétées de frais de scolarité qu'ont connues depuis quelques années les étudiants des provinces canadiennes.⁴⁸⁵

De nombreux autres passages des textes de la FEUQ répondent à ces arguments et exposent l'opposition de la FEUQ à cette logique consumériste en Éducation. On peut lire dans un de ces passages : « Bien sûr, nous ne sommes pas ingénus; nous savons que

⁴⁸⁴ Dans cette logique, « l'équité sociale » se résume à ce que les « consommateurs » d'Éducation payent la « juste » valeur pour un produit qui leur apporte de nombreux bénéfices. La déréglementation des frais permettrait aux universités de fixer des frais de scolarité différenciés selon les programmes, ce qui s'est d'ailleurs pratiqué au Canada anglais. Une déréglementation entraîne donc souvent une importante montée des frais de scolarité des programmes qui mènent à des revenus importants, comme la médecine, ce qui, dans la logique des promoteurs de la déréglementation, est d'autant plus « équitable » que les « consommateurs » payent à la mesure des bénéfices à venir.

⁴⁸⁵ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 14.

l'éducation n'est pas gratuite [...] Cependant, nous refusons de céder à cette inclinaison très contemporaine en vertu de laquelle toute forme d'activité humaine doit avoir un prix dicté par le marché»⁴⁸⁶. Selon les passages de la FEUQ, la scolarité apporte des bénéfices individuels, mais elle profite également à toute la société, notamment à travers un système d'impôts progressif⁴⁸⁷. Sur la base de cette argument, la FEUQ en vient même à renverser l'idée de « l'investissement individuel » des promoteurs des hausses : c'est l'État qui devrait considérer le financement de l'Éducation comme un investissement, comme l'exprime cet extrait :

Par conséquent, l'État ne devrait pas considérer l'Éducation comme une dépense, mais plutôt comme un investissement durable, surtout que l'on sait que l'étudiant détenteur d'un baccalauréat remboursera, au cours de sa vie active, sept fois l'investissement du gouvernement en impôts et taxes! C'est donc dire que le retour sur investissement est de 7 pour 1, ce qui est énorme!⁴⁸⁸

Quelques passages des documents de la FEUQ avancent aussi que les arguments en faveur du dégel négligent les retombées négatives des hausses de frais de scolarité sur l'accessibilité aux études. Ils dénoncent aussi l'équation qui est faite entre l'augmentation des frais et l'augmentation de la qualité. Enfin, un passage réplique à l'argument de la responsabilisation étudiante par l'augmentation des frais de scolarité, comme on peut le lire dans l'extrait qui suit :

Quant à l'argument voulant que l'instauration de frais de scolarité forcerait les étudiants à mieux s'investir dans leurs études, nous pensons au contraire que la motivation et la réussite des étudiants dépendent en tout premier lieu de l'origine socioéconomique de leur famille et de leurs conditions de vie, notamment le revenu dont ils disposent.⁴⁸⁹

⁴⁸⁶ Ibid.

⁴⁸⁷ Les passages de la FEUQ insistent beaucoup sur ce point. La fiscalité publique est la réponse de la FEUQ aux arguments des promoteurs d'un dégel ou d'une déréglementation des frais de scolarité. On peut lire dans un de ces passages : « Comme nous l'avons souligné [...] **c'est par la fiscalité publique**, c'est-à-dire un régime fiscal progressif, que les diplômés dont les revenus sont les plus élevés contribuent davantage au financement du système universitaire, assurant ainsi une redistribution de la richesse et une plus grande équité sociale par le maintien du gel des frais de scolarité ». Ibid., p. 47.

⁴⁸⁸ François Vincent, « Le mot du président », article cité, p. 3.

⁴⁸⁹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 42.

Vis-à-vis de l'option du dégel des frais de scolarité et de la montée des frais obligatoires, la FEUQ plaide pour l'instauration d'une loi-cadre sur l'accessibilité aux études supérieures qui enchâsserait le principe d'accessibilité et favoriserait un véritable gel des frais de scolarité, en encadrant, notamment, la hausse des frais obligatoires. L'extrait qui suit exprime bien cette idée :

Une loi-cadre permettrait d'asseoir de façon nettement plus durable un gel des frais de scolarité tout en diminuant le coût des études avec l'inflation. Car il faut savoir que ce gel, c'est-à-dire le montant de 55,61 \$ par crédit universitaire, demeure fragile et susceptible d'être remis en question aux moindres soubresauts dans la gestion des finances publiques. [...] En fixant le gel actuel des frais de scolarité dans un dispositif législatif, on rend plus difficile le processus conduisant à un éventuel dégel. [...] Bref, une loi-cadre aurait pour effet, croyons-nous, de traduire réellement un des choix de société du Québec, à savoir l'accessibilité aux études supérieures.⁴⁹⁰

Afin de faire la promotion d'un tel projet, la FEUQ a produit deux documents⁴⁹¹, un qui présente les différents articles du projet de loi et l'autre qui les explique. La proposition de loi-cadre, basée sur l'idée que « [...] la pleine accessibilité aux études universitaires ne sera atteinte que lorsque les droits de scolarité seront d'ordre symbolique [...] »⁴⁹², propose d'abord d'enchâsser le gel des frais de scolarité à leur montant actuel et d'interdire la hausse des frais obligatoires au cégep et à l'Université, à moins que les associations étudiantes locales ne donnent leur accord⁴⁹³. Mais le projet de loi-cadre ouvre aussi la porte à une diminution des frais qui pourrait mener à la gratuité scolaire. Un passage de la FEUQ commente ainsi l'article 11 de la loi-cadre⁴⁹⁴ :

⁴⁹⁰ Ibid., 56.

⁴⁹¹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Projet de Loi-cadre*, Sherbrooke, 2003, 5 p. Fédération étudiante universitaire du Québec, *Notes explicatives du projet de loi soumis par la FEUQ*, Sherbrooke, 2003, 10 p.

⁴⁹² Fédération étudiante universitaire du Québec, *Projet de Loi-cadre*, Sherbrooke, 2003, p. 2.

⁴⁹³ Mettre un frein à l'augmentation des frais obligatoires est un objectif très important du projet de loi-cadre de la FEUQ. Il est même présenté comme la première finalité de la loi : « Il est important de garder en tête que la finalité première de cette loi est de faire en sorte que la facture des frais obligatoires des étudiants n'augmente plus, c'est-à-dire, de pouvoir éviter des horreurs comme la création des frais de gestion à l'Université Laval l'an dernier ». Fédération étudiante universitaire du Québec, *Notes explicatives du projet de loi soumis par la FEUQ*, ouvrage cité, p. 2.

⁴⁹⁴ L'article 11 du projet de Loi-cadre de la FEUQ se lit comme suit : « Le gouvernement peut, par voie de règlement, diminuer les droits de scolarité ». Fédération étudiante universitaire du Québec, *Projet de Loi-cadre*, Sherbrooke, 2003, p. 4.

L'article 11 donne de la souplesse à la loi quant à la valeur des droits de scolarité. En effet, le gouvernement a le pouvoir de les réduire. À première vue, on peut croire que cet article est écrit à dessein d'arriver à la gratuité scolaire, ce qui est peut-être le cas. Mais l'article est avant tout écrit pour faire en sorte que les actuelles ententes gouvernementales en matière de frais de scolarité avec les différents pays ou groupes sociaux puissent se poursuivre.⁴⁹⁵

Les documents de la FECQ s'intéressent beaucoup moins que ceux de l'ASSÉ et de la FEUQ aux enjeux liés à la hausse des frais de scolarité, à la marchandisation et au consumérisme scolaire. Quelques passages des textes de la FECQ traitent néanmoins de la question des frais d'études. Pour la FECQ, la gratuité des études collégiales doit être maintenue et la contribution financière des étudiant-e-s doit être restreinte le plus possible. Cette gratuité favorise une accessibilité post-secondaire importante, comme le souligne cet extrait :

La FECQ est d'avis que la relative gratuité scolaire au collégial constitue une de ses forces particulières garantissant une accessibilité aux études postsecondaires sans précédent. Sous la pression étudiante, le gouvernement décidait finalement de réglementer les frais que les établissements collégiaux peuvent exiger dans le cadre d'opérations administratives ou dans l'offre des services en décembre 2002. La FECQ croit qu'il ne faut surtout pas revenir en arrière sur des questions comme celle-là.⁴⁹⁶

Seul un autre passage de la FECQ aborde clairement la question des frais de scolarité. La crainte de voir les cégeps fixer des tarifs qui pourraient varier beaucoup d'un établissement à l'autre, dans le cadre d'une décentralisation du réseau collégial et dans l'éventualité de l'instauration de frais de scolarité collégiaux, y est exposée.

Quelques autres passages de la FECQ se penchent sur la « [...] plus grande place laissée au choix et au consumérisme »⁴⁹⁷ en Éducation. C'est toutefois essentiellement à travers la présentation de situations dans d'autres pays occidentaux, surtout aux États-Unis, que cette question est abordée. Ces passages font notamment état de l'expérience des « charter

⁴⁹⁵ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Notes explicatives du projet de loi soumis par la FEUQ*, ouvrage cité, p. 7-8.

⁴⁹⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 12.

⁴⁹⁷ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 8.

schools » aux États-Unis, mises sur pied au début de la décennie 1990, dans le but d'offrir « [...] plus de choix aux parents déçus par les écoles publiques traditionnelles »⁴⁹⁸. L'émergence de ces écoles, qui favorisent des méthodes pédagogiques innovatrices, entraîne cependant une compétition avec les écoles traditionnelles.

Les textes conjoints de la FEUQ et de la FECQ abordent aussi la question de la hausse des frais de scolarité et des frais obligatoires, dans quelques passages. Dans l'un d'eux, il est avancé qu'il n'y a pas réellement de gel des frais universitaires et de gratuité collégiale au Québec, les frais obligatoires de toutes sortes n'ayant cessé de croître, depuis plusieurs années, augmentant d'autant plus la contribution des étudiant-e-s au financement de l'Éducation⁴⁹⁹. Face à cette situation, quelques passages des textes conjoints de la FEUQ et de la FECQ revendiquent l'adoption d'une loi-cadre sur l'accessibilité aux études, comme l'exprime cet extrait :

La FECQ et la FEUQ militent depuis des années en faveur d'une loi cadre sur l'accessibilité financière aux études. Celle-ci viendrait consacrer le gel en plafonnant les frais par crédit mais également tous les autres types de frais qui peuvent être exigés des étudiants.⁵⁰⁰

5.4 Interprétation des discours étudiants sur la marchandisation et la consommation de l'Éducation

Comment doit-on interpréter le discours des trois associations étudiantes nationales sur la montée d'une logique consumériste en Éducation qui prend forme, notamment, par l'augmentation importante des frais de scolarité et des frais obligatoires, bref, de la contribution étudiante au financement de l'Éducation ? Il apparaît tout d'abord que les textes

⁴⁹⁸ Ibid., p. 60.

⁴⁹⁹ On peut notamment lire dans ce passage : « On dénombre plus de 150 appellations différentes de frais dans les cégeps et dans les universités au Québec. Près de la moitié des cégeps ont augmenté ce type de frais cet automne alors que la facture des frais obligatoires des étudiants universitaires a augmenté en moyenne de 174% depuis 10 ans ». Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Passons à l'action ! », article cité, p. 2. Notons que quelques autres passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ manifestent une inquiétude vis-à-vis de l'augmentation des frais de scolarité qui touchent spécifiquement les étudiant-e-s ne venant pas du Québec.

⁵⁰⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 19.

de l'ASSÉ et de la FEUQ traitent beaucoup plus abondamment de ces questions que ceux de la FECQ ou que les documents conjoints aux fédérations étudiantes. De plus, les différents passages de l'ASSÉ et de la FEUQ qui abordent ces enjeux touchent sensiblement les mêmes points : menace appréhendée d'un dégel des frais de scolarité universitaires, augmentation des frais obligatoires, montée d'une perspective consumériste d'utilisateur-payeur en Éducation, position en faveur du maintien du gel des frais de scolarité et opposition générale aux frais obligatoires.

Les différences apparaissent une fois de plus dans la façon d'aborder ces questions. Le discours de l'ASSÉ y est encore une fois plus radical que celui de la FEUQ. Si certains passages de la FEUQ font un compte rendu très complet des différents arguments servant à justifier une hausse des frais de scolarité de l'éducation supérieure, ceux de l'ASSÉ identifient plus clairement des groupes qui favorisent le dégel des frais. De cette manière, le discours de l'ASSÉ situe les pressions en faveur d'une hausse des frais de scolarité dans une logique conflictuelle d'intérêts sociaux divergents, bref, dans le cadre des rapports de classe capitalistes. De plus, l'ASSÉ est favorable au maintien du gel des frais de scolarité, mais elle n'y voit qu'une étape devant mener à la gratuité scolaire à tous les niveaux⁵⁰¹. Un passage de l'ASSÉ, que nous avons cité⁵⁰², traite même des limites des revendications de la FEUQ et expose ainsi la différence des deux associations étudiantes.

Alors que le discours de l'ASSÉ favorise la revalorisation du principe de la gratuité scolaire, la FEUQ prône plutôt l'adoption d'une loi-cadre sur l'accessibilité aux études supérieures qui se présente encore comme une solution concrète et précise aux problèmes qu'elle identifie⁵⁰³. Le discours de la FEUQ avance également qu'une partie des frais obligatoires, imposés par les universités, sont légitimes. Cette position marque encore la

⁵⁰¹ En ce sens, elle s'oppose également à l'ensemble des frais obligatoires imposés aux étudiant-e-s.

⁵⁰² Hugo Desgagné, « Une lecture de la commission parlementaire de droite à gauche » article cité, p. 11.

⁵⁰³ Les revendications et les dénonciations de l'ASSÉ s'articulent, pour l'essentiel, autour de principes, comme celui de la gratuité scolaire. Comme nous l'avons montré dans la première partie du présent chapitre, la FEUQ et la FECQ, contrairement à l'ASSÉ, privilégient des solutions plus précises et plus concrètes. Leurs demandes pour un réinvestissement public en Éducation s'accompagnent ainsi d'une grande diversité de demandes parfois pointues : création d'une enveloppe budgétaire dédiée à la formation continue, bonification de l'aide aux « étudiants-chercheurs », fonds spécifiques pour les établissements régionaux, etc. La revendication d'une loi-cadre s'inscrit dans une telle approche.

différence entre la conception de l'Éducation de l'ASSÉ et de la FEUQ. D'un côté se déploie une conception de l'Éducation fondée sur des principes, dont celui de la gratuité scolaire, de l'autre une position pragmatique ouverte aux compromis. Dans la mesure où elle trouve justifiée l'imposition de certains frais universitaires, la FEUQ montre aussi qu'elle adhère, du moins en partie, à la logique de « l'utilisateur-payeur ».

Les textes de la FECQ, contrairement à ceux de l'ASSÉ et de la FEUQ, ne traitent pas beaucoup de la hausse des frais de scolarité. À la manière de la FEUQ en ce qui concerne la décentralisation collégiale, il appert que le discours de la FECQ ne se préoccupe que peu, en dehors des textes conjoints avec la FEUQ, des enjeux qui ne touchent pas directement le réseau collégial. Les cégeps, où la gratuité scolaire prévaut, du moins en ce qui concerne les frais de scolarité officiels et non les frais obligatoires, ne sont que peu interpellés par le dégel et la hausse des frais de scolarité universitaires.

Il en va de même pour la FEUQ et l'ASSÉ, dont les textes n'abordent pas les enjeux de marchandisation qui touchent l'école primaire et secondaire. Si le discours des deux associations nationales traite de l'augmentation des frais de l'éducation post-secondaire et de la montée d'une perspective consumériste où l'Éducation est assimilée à une marchandise qu'on achète, à un investissement, aucun passage ne traite de la montée du secteur privé dans l'éducation primaire et secondaire et de la logique consumériste qui l'accompagne. Quelques passages des documents de l'ASSÉ touchent la question de la liberté de choix en Éducation, mais ne traitent pas de la façon dont elle est promue dans une visée consumériste⁵⁰⁴. Seule la FECQ, à travers quelques passages qui se penchent sur le cas des « charters schools » aux États-Unis, traite un peu de la liberté de choix comme d'une liberté de consommation et du lien entre ce consumérisme scolaire et la montée de la compétition entre les écoles. Les textes de la FECQ ne traitent toutefois pas de la situation au Québec. L'école primaire et l'école secondaire sont donc les grandes oubliées des documents des trois associations étudiantes nationales.

⁵⁰⁴ Voir à ce propos la section 1.2.4 du présent mémoire. Il est toutefois clair que la liberté de choix académique ne prend pas le même sens à l'école primaire et secondaire et à l'éducation post-secondaire.

Que peut-on retenir des éléments de discours que nous venons d'analyser dans la deuxième partie de ce chapitre ? Si les textes de l'ASSÉ et de la FEUQ traitent de la montée des frais de scolarité, des frais obligatoires et du consumérisme en Éducation, les deux associations se distinguent par leurs réponses différentes aux phénomènes abordés. D'une part, encore une fois, le discours de l'ASSÉ situe ces transformations dans le cadre des rapports de classe capitalistes et réitère sa position en faveur de la gratuité scolaire. De ce point de vue, le gel des frais de scolarité n'est vu que comme une mesure temporaire. La FEUQ privilégie plutôt l'officialisation du gel des frais par l'adoption d'un projet de loi-cadre sur l'accessibilité aux études. Une fois de plus, le discours de la FEUQ se présente comme plus pragmatique, ouvert aux compromis, légitimant même une partie des frais obligatoires imposés à l'Université.

CHAPITRE VI

ACCESSIBILITÉ, ENDETTEMENT ET AUGMENTATION DES INÉGALITÉS

Les transformations de l'Éducation ont aussi des impacts importants sur l'accessibilité aux études et sur les inégalités sociales dans le système d'éducation. Les textes des trois associations étudiantes nationales abordent ces enjeux qui revêtent une grande importance pour le mouvement étudiant. Nous nous intéressons dans ce chapitre au contenu du discours de ces associations sur l'accessibilité, l'endettement et les inégalités dans le système d'éducation. À travers ces enjeux, nous analysons également la vision que l'ASSÉ, la FEUQ et la FECQ ont du programme d'aide financière aux études (AFE), programme lié à la question de l'accessibilité et à celle de l'endettement.

6.1 L'enjeu de l'accessibilité

Les textes de l'ASSÉ traitent abondamment des questions liées à l'accessibilité aux études post-secondaires, à l'endettement, à l'AFE et à l'augmentation des inégalités dans le système d'éducation. Plusieurs passages de ces documents de l'ASSÉ avancent, en ce sens, que depuis plusieurs années les réformes et les décisions politiques concernant l'Éducation⁵⁰⁵, allant dans le sens d'une plus grande soumission de l'Éducation au marché, ont eu des conséquences importantes et négatives sur l'accessibilité aux études post-secondaires⁵⁰⁶. Cet extrait exprime bien cette idée :

⁵⁰⁵ Ces passages font notamment référence aux hausses des frais de scolarité et des frais obligatoires, à l'insuffisance et aux compressions de l'aide financière aux études (AFE), aux compressions budgétaires en Éducation, à la privatisation et à la montée de la logique de « l'utilisateur-payeur ».

⁵⁰⁶ Selon un passage du discours de l'ASSÉ, l'accessibilité aux études se mesure par l'ensemble des mesures qui favorisent un accès quantitatif et qualitatif à l'éducation supérieure. On peut aussi y lire que : « L'accessibilité pourrait également être vue comme une absence d'obstacles en ce qui concerne l'accès et la poursuite des études dans un programme et un ordre d'enseignement choisis. Ces obstacles sont multiples; ils peuvent être d'ordre : économique [...] d'ordre physique et psychologique [...] d'ordre social [...] d'ordre géographique [...] d'ordre

La dernière décennie en fut une de reculs immenses au niveau du droit à une éducation publique accessible et de qualité. Le dégel des frais de scolarité, catastrophique pour l'accessibilité, a été suivi de coupures de centaines de millions de dollars dans le budget de l'éducation post-secondaire. Se sont ajoutées à cela des mesures favorisant la privatisation et d'autres hausses des coûts par l'entremise des frais afférents.⁵⁰⁷

Mais plusieurs autres passages de l'ASSÉ avancent que l'accessibilité aux études est toujours menacée. Les mesures récentes du gouvernement libéral de Jean Charest, dont la conversion de 103 millions \$ de bourses en prêts du programme d'AFE, et la possibilité d'un dégel et d'une hausse des frais de scolarité font craindre une dégradation encore plus marquée de l'accès à l'éducation post-secondaire et la montée d'un modèle d'éducation de plus en plus élitiste et privatisé.

Face à cette situation, la défense de l'accessibilité aux études, est présentée dans de nombreux passages de l'ASSÉ comme une priorité. C'est : « [...] sans aucun doute l'enjeu le plus sensible du droit à l'éducation et la cause la plus sacrée du mouvement étudiant »⁵⁰⁸. En ce sens, pour contrer la réduction de l'accès à l'éducation post-secondaire et permettre à toute personne le désirant de s'instruire, l'ASSÉ prône des réformes majeures en Éducation s'inscrivant dans une perspective de gratuité scolaire pour tous et toutes, à tous les niveaux : abolition des obstacles financiers aux études, élimination des frais et de l'endettement étudiant, support financier adéquat pour les étudiant-e-s, etc.

Toujours en lien avec la question de l'accessibilité aux études, d'autres passages de l'ASSÉ, très nombreux également, abordent l'enjeu de l'endettement étudiant. De la même façon que les politiques néolibérales en Éducation de la dernière décennie ont réduit l'accessibilité aux études, les passages de l'ASSÉ soutiennent que, dans la même période,

académique [...]. Ces obstacles sont autant de facteurs d'inégalité. Même avec une aide financière parfaite, toutes les chances ne seraient pas complètement égales ». Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 2.

⁵⁰⁷ Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, « Une campagne de grève à envisager », *Ultimatum*, vol. 4, no 2, 2004, ASSÉ, p. 2.

⁵⁰⁸ François Baillargeon, « L'éducation démocratique, une conquête à réaliser », article cité, p. 5.

l'endettement étudiant n'a eu de cesse d'augmenter à cause principalement de la hausse massive des frais de scolarité. On peut lire dans un de ces passages :

Depuis le début des années 90 l'endettement étudiant n'a cessé de s'accroître jusqu'à atteindre ce que nous connaissons aujourd'hui, ce qui fait qu'à l'université et au cégep, respectivement 80 % et 20 % de la population étudiante vit sous le seuil de la pauvreté, dont 10 % d'entre eux et d'entre elles dans la misère au cégep. Un des facteurs contribuant à augmenter l'endettement étudiant fut l'explosion des frais à l'université qui n'avaient jamais augmenté depuis 1968 (effet des coupures de près de 2 milliards en éducation...).⁵⁰⁹

Plusieurs autres passages de l'ASSÉ se penchent sur l'impact des politiques récentes du gouvernement du Parti libéral du Québec sur l'augmentation de l'endettement étudiant. Si beaucoup de passages exposent le lien entre les compressions budgétaires au programme d'AFE et l'augmentation de l'endettement, ce qui réduit l'accès à l'éducation post-secondaire et nuit particulièrement aux projets d'études des plus pauvres, d'autres passages se penchent aussi sur le programme de remboursement proportionnel au revenu (PRPR), annoncé par le ministre Pierre Reid⁵¹⁰. Ce programme, présenté comme un moyen d'aider les étudiant-e-s incapables de rembourser leur dette d'études dans des délais jugés raisonnables, est plutôt analysé par les textes de l'ASSÉ comme un moyen, une manœuvre, permettant de faire accepter les hausses de prêts étudiants et la baisse concomitante des bourses d'études. Bref, selon l'ASSÉ, le PRPR n'est pas une solution à l'endettement, mais bien plutôt sa reconnaissance et son institutionnalisation, comme le laisse entendre cet extrait :

[...] en plus d'être une acceptation de l'endettement étudiant, le PRPR a presque toujours été appliqué dans des pays où les frais de scolarité ont été augmentés. On constate donc que le PRPR n'est pas une solution pour mettre fin à l'endettement étudiant, mais bien un moyen mis en place pour justifier le manque d'argent investi dans le système d'éducation. Le meilleur moyen à court terme de mettre fin à l'endettement étudiant est la conversion des prêts en bourses.⁵¹¹

⁵⁰⁹ Gabriel Dumas, « Le droit à l'éducation massacré depuis 15 ans », article cité, p. 6.

⁵¹⁰ Fait à noter, le PRPR n'a jamais été appliqué. Tout comme les mesures proposées par le ministre Reid concernant le réseau collégial, le programme de RPR a été abandonné dans la foulée du changement ministériel, Jean-Marc Fournier prenant la place de Pierre Reid, et de la grève étudiante de l'hiver 2005. Le programme n'en a pas moins été annoncé dans la suite des compressions budgétaires à l'AFE.

⁵¹¹ Isabelle Labbé et Véronique Martineau, « AFE : asservissement financier étudiant », *Revue Ultimatum*, Automne, 2005, ASSÉ, p. 27.

Quelques passages de l'ASSÉ rappellent que le refus de l'endettement est une valeur historique du mouvement étudiant. Sur cette question précise tout comme sur celle, plus large de l'accessibilité, la position de l'ASSÉ est la même : « Seules des réformes d'envergure et allant dans le sens de la gratuité scolaire pourront vraiment contrer le fléau grandissant qu'est l'endettement étudiant et favoriser l'accessibilité aux études à quiconque désire s'instruire »⁵¹².

Un nombre très important⁵¹³ de passages du discours de l'ASSÉ abordent également la question de l'aide financière aux études. Plusieurs de ces passages rappellent d'abord, qu'avant même la réforme libérale de l'AFE, le programme d'aide financière était non-adéquat et insuffisant pour répondre aux besoins réels des étudiant-e-s. Selon ces passages, en plus de maintenir un grand nombre d'étudiant-e-s sous le seuil de la pauvreté, l'AFE participe à l'augmentation de l'endettement étudiant. L'extrait qui suit pose une partie du problème :

[...] l'ancien système de l'AFE était loin d'être parfait et favorisait déjà l'endettement des étudiantes et des étudiants. Par exemple, le système de calculs de l'aide financière aux études (AFE) ne prenait et ne prend toujours pas en compte la totalité des frais non réglementés, faussant par le fait même les calculs des montants alloués. De plus, les montants accordés sont souvent loin d'être suffisants pour sortir les étudiantes et étudiants du critique seuil de pauvreté.⁵¹⁴

Selon les passages de l'ASSÉ, les critères de calcul sont à la source de l'insuffisance de l'AFE. Le programme calcule notamment un montant d'aide parentale⁵¹⁵ qu'il retire du montant fourni à l'étudiant-e bénéficiaire, ce qui consolide la dépendance envers la famille⁵¹⁶.

⁵¹² Gabriel L'Écuyer, « Frais de scolarité et endettement étudiant à la hausse », *Ultimatum express*, automne, 2004, ASSÉ, p. 1.

⁵¹³ De tous les enjeux abordés par les textes de l'ASSÉ, cette question est celle qui est la plus traitée. En tout, 64 passages différents de l'ASSÉ abordent directement la question de l'AFE. Cette récurrence et cette abondance s'expliquent en grande partie par la période couverte de notre étude. Depuis l'arrivée au pouvoir du Parti libéral de Jean Charest en 2003, avec notamment la compression de 103 millions \$, l'enjeu de l'AFE est celui qui a interpellé le plus directement le mouvement étudiant québécois. Il était notamment au cœur de la grève étudiante de l'hiver 2005.

⁵¹⁴ Ibid., p. 1.

⁵¹⁵ Ou du conjoint ou de la conjointe de l'étudiant-e qui fait une demande d'aide financière.

⁵¹⁶ Un passage de l'ASSÉ note que lorsqu'il s'agit de la contribution du conjoint ou de la conjointe, cette disposition entraîne plus souvent une dépendance des femmes envers les hommes qui ont généralement des revenus plus élevés. Isabelle Labbé et Véronique Martineau, « AFE : asservissement financier étudiant », article

De plus, le montant exigé est souvent irréaliste, les parents étant incapables de verser l'argent dans la majorité des cas. Les étudiant-e-s dans cette situation, privé-e-s de revenus essentiels, se retrouvent alors devant un manque à gagner important. Le programme d'AFE exige également une contribution minimale de l'étudiant-e, qui est retirée de son montant d'aide. Dans l'éventualité où l'étudiant-e qui demande de l'aide travaille, la moitié de son salaire sera déduit de son aide sous forme de bourses, ce qui se traduit concrètement par des conditions salariales bien en-dessous du salaire minimum pour beaucoup d'étudiant-e-s.

De nombreux passages de l'ASSÉ se penchent également sur la réforme libérale de l'AFE et la compression de 103 millions \$ qui l'a suivie. Ces réformes y sont analysées comme des attaques au droit à l'Éducation et comme des reculs importants en ce qui concerne l'accessibilité aux études post-secondaires. L'extrait qui suit situe la compression à l'AFE dans le cadre de la privatisation de l'Éducation :

Le transfert de 103 millions \$ de bourses en prêts imposé dernièrement par le gouvernement Charest cadre parfaitement dans une optique de privatisation graduelle de l'Aide financière aux études (AFE). Depuis de nombreuses années, les politiques gouvernementales en matière d'AFE favorisent : un endettement toujours plus élevé de la population étudiante impliquant un transfert de coût de l'éducation vers les individus; un transfert de la gestion et des responsabilités relatives à l'AFE vers les institutions financières reconnues (banques et caisses populaires) et; un [sic] « responsabilisation » toujours plus grande de la part des étudiants et étudiantes face à leur dette d'étude.⁵¹⁷

Mais, la réforme de l'AFE, adoptée en décembre 2003, qui a précédé la compression de 103 millions \$, entraîne aussi des changements au régime. Les versements d'aide sont maintenant effectués sur une base mensuelle, les institutions financières se voient confier un rôle plus important dans la gestion des montants d'aide et le plafond de prêts est désormais lié aux frais de scolarité. L'extrait qui suit fait état d'une partie de ces transformations :

cité, p. 27. Plus largement, d'autres passages notent que l'insuffisance de l'AFE touche de façon plus marquée les parents à la tête de familles mono-parentales, majoritairement des femmes, qui sont souvent incapables de travailler pour combler leur manque de revenus ou qui sont obligé-e-s de prolonger leurs études.

⁵¹⁷ Martin Petit, *La privatisation graduelle de l'Aide financière aux études au Québec*, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, Montréal, 2005, ASSÉ p. 2.

L'administration du régime des prêts et bourses a elle aussi subi des transformations dans le cadre de la réforme. Les bénéficiaires en sont affecté-e-s en ce qu'ils et elles ont perdu une certaine autonomie dans la gestion de leur budget personnel. Alors qu'ils et elles recevaient auparavant la somme totale de leur aide, comprenant prêts et bourses, en un seul versement en début d'année, l'aide est maintenant étalée en versements mensuels. Pour l'État, ce mode d'attribution présente l'intérêt de faciliter les ajustements à la baisse en cours d'année selon les critères tatillons et avarés de son programme.⁵¹⁸

D'autres passages de l'ASSÉ avancent que la réforme aura différentes retombées négatives : ajustement à la baisse de l'aide accordée en cours d'année, versements d'intérêts supplémentaires de l'État aux institutions financières⁵¹⁹, ouverture à un dégel des frais de scolarité, perte d'autonomie financière pour les étudiant-e-s et retard anticipé dans les versements pour la première année. Enfin, quelques passages avancent que la réforme a été pensée dans l'objectif de pouvoir récupérer facilement les sommes versées en trop aux étudiant-e-s durant l'année⁵²⁰.

En cohérence avec ces critiques du régime d'AFE, plusieurs autres passages rapportent l'opposition de l'ASSÉ aux fondements de l'aide financière actuelle : l'endettement étudiant et la dépendance financière des étudiant-e-s envers leur famille. Rappelant également le lien entre l'accessibilité aux études et la nécessité de l'aide financière, de nombreux passages de l'ASSÉ prônent un système d'AFE bonifié qui donnent aux étudiant-e-s les moyens de combler leurs besoins sans endettement, en offrant des bourses plutôt que des prêts. Cette idée est exprimée dans l'extrait suivant :

Malgré la réalisation nécessaire future d'une gratuité scolaire complète, un système d'aide financière aux études demeurera toujours inévitablement nécessaire à moins de la réalisation politique du salariat étudiant. C'est que

⁵¹⁸ François Baillargeon, « La réforme de l'aide financière aux études : 103 millions et bien pire ! », *Ultimatum*, vol. 4 no 3, 2005, ASSÉ, p. 2.

⁵¹⁹ Quelques passages de l'ASSÉ présentent les institutions financières comme les grandes gagnantes de la réforme de l'AFE. Elles ont un plus grand contrôle sur la gestion de l'aide qui n'est maintenant versée, dans un premier temps, que sous forme de prêts. À la fin de l'année scolaire, l'État rembourse aux institutions financières la partie du montant d'aide qui correspond aux bourses pour chaque étudiant-e. Toutefois, le montant ayant été versé comme un prêt, l'État doit en assumer les intérêts toute l'année durant.

⁵²⁰ Avec un mode de versement mensuel, il est beaucoup plus facile de réduire les montants d'aide à venir pour récupérer des sommes versées en trop, ce qui était beaucoup plus difficile dans l'ancien régime, où le gros de l'aide financière était distribué dès le début de l'année. La réforme permet aussi de cesser les versements aux étudiant-e-s qui arrêtent leurs études au milieu d'une session.

beaucoup d'étudiants et d'étudiantes ont des dépenses autonomes telles que le logement, la nourriture, le transport, les soins de santé physiques et psychologiques, les soins des enfants et cela, sans oublier la couverture des frais reliés à l'éducation qui n'est actuellement guère gratuite. Ceci oblige donc plusieurs individus à avoir un travail salarié à temps partiel, ce qui nuit grandement à une consécration adéquate à l'étude et aux travaux scolaires. C'est donc dans l'esprit de permettre à tous et toutes de pouvoir étudier et vivre pleinement et adéquatement sans travailler en tant que salarié-e que doit exister un système d'aide financière basé uniquement sur le versement de bourses aux étudiants et étudiantes, selon leurs besoins économiques.⁵²¹

L'ASSÉ revendique également une augmentation du financement public de l'AFE, l'abolition de la contribution familiale, la bonification de l'aide pour les familles monoparentales et l'augmentation générale des montants d'aide versés afin de répondre aux besoins réels des étudiant-e-s et d'assurer un revenu situé au-dessus du seuil de pauvreté. Lors de la grève étudiante de l'hiver 2005, l'ASSÉ, alors noyau central d'une coalition plus large, la Coalition de l'ASSÉ Élargie (CASSÉE), revendiquait l'abolition de la réforme de l'AFE, le réinvestissement rétroactif des 103 millions \$ retirés et la reconnaissance de l'autonomie étudiante dès le départ du foyer familial⁵²².

Les textes de l'ASSÉ font aussi une place importante à la question de la montée des inégalités dans le système d'éducation. Sur cet enjeu, de nombreux passages de l'ASSÉ affirment que, malgré la démocratisation de l'Éducation, « [...] l'école est toujours inégale [...] ». Aujourd'hui encore, l'école participe à la persistance des inégalités propres aux sociétés hiérarchisées que sont les sociétés occidentales »⁵²³. En ce sens, l'origine socio-économique des étudiant-e-s et leur cheminement académique sont intimement liés. Quelques passages du

⁵²¹ Christian Pépin, « Le syndicalisme étudiant de combat : théorie et pratique », article cité, p. 8.

⁵²² L'autonomie étudiante a pour effet d'annuler la contribution parentale. À l'heure actuelle, dans le cadre d'un cheminement académique typique, elle ne s'obtient qu'après la réussite d'un baccalauréat ou l'équivalent.

⁵²³ Julia Posca, « Inégalités sociales et rapports de domination : le rôle de l'école », article cité, p. 2. Quelques passages de l'ASSÉ, pour appuyer cette analyse, font référence aux travaux de certains auteurs, dont Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. On peut lire dans un de ces passages : « [...] les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans un ouvrage qui date de 1964 [*Les héritiers*], remarquent ces inégalités en termes d'accès et de parcours, mais mettent l'accent sur le fait suivant : l'école serait une institution formatée pour les enfants de la classe dominante. C'est dans *La Reproduction* (1970) qu'ils développent le concept de violence symbolique, élaboré pour expliquer la persistance de ce rapport de domination que perpétuent les institutions d'enseignement. L'éducation étant conçue, dans ses formes et dans ses contenus, pour les enfants appartenant à la classe dominante, les enfants de la classe dominée sont désavantagés-e-s dans leur cheminement, et cette discrimination implicite est masquée par l'idée que les différences de cursus s'expliquent par des différences de talent ». Ibid., p. 1.

discours de l'ASSÉ avancent que les étudiant-e-s issu-e-s de milieux sociaux défavorisés ont, entre autres, plus tendance à choisir des études post-secondaires courtes, professionnelles ou techniques.

De plus, d'autres passages notent qu'on assiste à une augmentation des inégalités dans le système d'éducation, causée par la hausse des frais de scolarité et les réformes de l'AFE. Selon plusieurs de ces passages, la compression de 103 millions \$ à l'AFE, convertissant l'essentiel des bourses d'études en prêts et en surplus d'endettement, a participé à cette augmentation des inégalités en affectant les étudiant-e-s déjà plus démunis-e-s, comme l'exprime cet extrait :

S'en prenant essentiellement à ceux et celles dont la possibilité d'étudier repose sur des mesures de solidarité collective, elle n'est autre qu'un désaveux direct et méprisant d'une politique de démocratisation du droit à l'éducation. Elle empeste l'élitisme et l'inégalité.⁵²⁴

Selon l'ASSÉ, la montée de l'endettement étudiant, qui touche dans une plus grande proportion les étudiant-e-s moins nantis-e-s, a aussi pour effet d'augmenter le coût de l'Éducation payé par ces étudiant-e-s. Souvent forcé-e-s de payer des intérêts sur une longue période, les étudiant-e-s endetté-e-s finissent par payer beaucoup plus cher pour leur formation.

Les textes de la FEUQ font aussi une grande place aux questions liées à l'accessibilité aux études, à l'endettement étudiant et au programme d'AFE. Quelques passages abordent également la question des inégalités dans le système d'éducation. À propos de l'accessibilité⁵²⁵, plusieurs passages du discours de la FEUQ se penchent sur le lien entre la

⁵²⁴ François Baillargeon, « La réforme de l'aide financière aux études : 103 millions et bien pire ! », article cité, p. 1.

⁵²⁵ Tout comme l'ASSÉ, un passage du discours de la FEUQ donne une définition de l'accessibilité aux études. La vision de l'accessibilité qui y est exposée est toutefois beaucoup plus restreinte que celle de l'ASSÉ. Ainsi, la FEUQ n'aborde l'accessibilité que sous l'angle des capacités financières. Il n'est notamment pas fait mention dans cette vision de la dimension géographique de l'accessibilité aux études. On peut y lire : « **L'accessibilité aux études est un principe qui sous-tend que l'accès à l'université est une affaire de volonté et non de capacités financières. Autrement dit, nul ne devrait s'abstenir de fréquenter l'université pour des raisons financières.** Cela étant dit, l'accessibilité ne doit pas rimer avec laxisme. Car nous savons bien que tous n'ont pas les capacités et la volonté de mener des études universitaires. À cet effet, il appartient à la société québécoise [...] de faire en

hausse des frais de scolarité et la diminution de l'accès à l'Éducation. On peut lire dans l'un d'eux : « Bon nombre de données publiées ces dernières années ne manquent pas de montrer que hausser les frais de scolarité met à mal le principe d'accessibilité »⁵²⁶. Quelques passages de la FEUQ font aussi état de l'incidence des difficultés financières des étudiant-e-s sur l'abandon des études post-secondaires.

D'autres passages du discours de la FEUQ témoignent de la situation de l'accessibilité aux études post-secondaires aux États-Unis. Ils rapportent notamment que les frais de scolarité y sont déréglementés et très élevés, ce qui rend l'éducation post-secondaire inaccessible pour beaucoup d'étudiant-e-s à bas revenu. Selon ces passages, le système d'éducation américain ne doit donc pas être un modèle pour le Québec : « [il] constitue une preuve flagrante de l'iniquité qu'introduit une déréglementation des frais de scolarité [...] de nombreux étudiants qui auraient pu faire partie de la relève américaine ne peuvent tout simplement pas être sur les bancs d'école »⁵²⁷, ce qui constitue une « perte de capital humain »⁵²⁸.

En cohérence avec ces constats, quelques passages des textes de la FEUQ rappellent sa position en faveur du maintien de l'accessibilité aux études universitaires. Comme nous l'avons vu au chapitre V, la FEUQ propose d'enchâsser le principe d'accessibilité dans une loi-cadre dont l'objectif serait de garantir le maintien du gel des frais de scolarité et

sorte que les différences de capital scolaire soient moins prononcées et moins susceptibles d'exclure de nombreux jeunes du champ des études universitaires. Cela étant dit, assouplir les critères d'admission [...] pour hausser l'accessibilité est une avenue que la FEUQ a toujours trouvée stérile. Nous ne favorisons pas et ne favoriserons jamais une université « populaire » ou « populiste » qui ouvrirait ses portes à tous ceux qui souhaitent la fréquenter. Ce n'est pas de la sorte que nous concevons l'accessibilité, car elle demeure affaire de mérite. Il n'empêche que personne, sous réserve de répondre aux conditions d'admissibilité en vigueur, ne devrait toutefois en être exclu à cause d'obstacles de nature financière. Tel est donc l'essentiel de notre position ». Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 39. À la lecture de ce passage, il apparaît donc que la FEUQ accepte l'explication de la sélection par le talent en plus d'avaliser la théorie du capital humain en Éducation. Encore une fois, le discours de la FEUQ montre ses affinités avec l'argumentaire des promoteurs de la réingénierie et de l'État.

⁵²⁶ Ibid., p. 42.

⁵²⁷ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Le système américain d'accessibilité financière aux études*, Québec, 2003, p. 20.

⁵²⁸ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Le système américain d'accessibilité financière aux études*, ouvrage cité, p. 16.

d'empêcher la hausse des frais obligatoires. Ce projet de loi-cadre s'appuie sur une conception de l'accessibilité dont l'extrait qui suit fait état⁵²⁹ :

CONSIDÉRANT que l'accessibilité aux études universitaires est une valeur partagée par les Québécoises et les Québécois; CONSIDÉRANT que la société québécoise a profité pleinement de l'introduction d'une éducation universitaire accessible; CONSIDÉRANT que les défis économiques technologiques qui attendent le Québec nous imposent de maintenir l'accessibilité aux études post-secondaires; CONSIDÉRANT qu'il existe une incidence directe entre une hausse des droits de scolarité et le nombre d'étudiants qui décident de ne pas poursuivre des études universitaires [...].⁵³⁰

Plusieurs passages du discours de la FEUQ traitent également de l'endettement étudiant. À ce propos, quelques passages notent que depuis une quinzaine d'années, l'endettement étudiant a augmenté de façon importante, notamment à cause de la hausse des frais de scolarité. On peut lire dans un de ces passages : « Les problèmes liés à la dette d'études n'ont cessé de croître depuis le début des années 1990. Depuis 10 ans, le nombre de dettes d'études de plus de 15 000 \$ a augmenté de 300 % »⁵³¹. Selon les passages de la FEUQ, cet endettement à la hausse entraîne une augmentation de la pauvreté étudiante, nuit à l'insertion socio-professionnelle des jeunes et représente des coûts importants pour les finances publiques, l'État devant couvrir les défauts de paiement. Mais un endettement trop important empêche aussi des diplômé-e-s de poursuivre des études aux cycles supérieurs ou les amène à repousser des projets importants, comme la fondation d'une famille ou l'achat d'une première maison. Pour remédier à cette situation, la FEUQ revendique donc des mesures favorisant l'insertion professionnelle des jeunes diplômé-es et la diminution de l'endettement étudiant. Cet extrait expose de façon plus précise les demandes de la FEUQ :

En augmentant le seuil de revenu qui permet de se prévaloir du programme de remboursement différé et le nombre de mois de la période d'admissibilité, le gouvernement faciliterait grandement l'insertion professionnelle de nombreux jeunes diplômés aux prises avec une dette d'études. De plus, le gouvernement devrait réduire de 50 % la dette d'études après 5 années d'incapacité à assumer ses remboursements et d'éliminer la dette d'études après 7 ans d'incapacité.

⁵²⁹ Notez qu'il s'agit d'un extrait du préambule du projet de loi-cadre.

⁵³⁰ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Projet de Loi-cadre*, Sherbrooke, 2003, p. 2.

⁵³¹ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 58-59.

Enfin, la FEUQ estime que le gouvernement doit continuer d'étudier la viabilité d'un programme de remboursement proportionnel au revenu dans la mesure où un tel programme ne serait pas utilisé pour compenser une hausse de l'endettement étudiant [...].⁵³²

D'autres passages de la FEUQ abordent la question de l'AFE. Quelques-uns d'entre eux affirment que le programme d'AFE actuel ne répond pas adéquatement aux besoins financiers des étudiant-e-s à bas revenu. L'aide apportée ne suffit pas, comme l'exprime cet extrait : « [...] il est de plus en plus patent que l'AFE, que l'aide octroyée, s'avère insuffisante, nuisant ainsi à l'accès et à la réussite aux études tout en augmentant l'endettement étudiant »⁵³³. Selon les passages de la FEUQ, ce manque s'explique par la mauvaise évaluation des besoins des étudiant-e-s⁵³⁴ et par l'absence de contribution parentale pour une majorité d'étudiant-e-s bénéficiaires⁵³⁵. Ne pouvant subvenir à leurs besoins seulement avec les montants accordés par l'AFE, plusieurs étudiant-e-s doivent alors se tourner vers le crédit privé ou travailler de nombreuses heures par semaine.

D'autres passages de la FEUQ concluent donc que le régime d'AFE, dans son état actuel, nuit à la réussite et à l'accessibilité aux études post-secondaires. En ce sens la FEUQ réclame diverses bonifications au programme d'AFE, et plus largement, aux politiques d'aide financière : l'ajustement des dépenses admises aux besoins des étudiant-e-s, l'indexation annuelle des sommes allouées au coût de la vie, l'abolition de la contribution étudiante minimum, la révision de la contribution parentale, le retrait des montants de pension alimentaire du calcul des revenus des étudiant-e-s, l'augmentation des bourses pour les étudiant-e-s venant de l'extérieur du Québec, l'amélioration du soutien financier pour les « étudiants-chercheurs » et l'exonération fiscale fédérale pour les bourses d'études. Toutefois, contrairement à l'ASSÉ, la FEUQ ne prône pas la conversion des prêts en bourses et ses demandes n'ont pas pour effet de changer les fondements du régime d'AFE, comme l'indique cet extrait :

⁵³² Ibid., p. 60.

⁵³³ Ibid., p. 58.

⁵³⁴ C'est-à-dire : « La différence entre le coût réel des dépenses de l'étudiant et l'évaluation de ces dépenses par l'AFE (logement, nourriture, vêtements, matériel scolaire) ». Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 58.

⁵³⁵ Selon la FEUQ, cette absence relative de contribution parentale s'explique par une mauvaise évaluation par l'AFE des réelles capacités de payer des parents.

[...] la FEUQ réclame depuis quelques années déjà des améliorations significatives à ce programme destiné à épauler bon nombre d'étudiants qui entreprennent des études supérieures et dont les ressources limitées exigent une aide particulière de l'État québécois, qu'elle soit versée sous forme de prêts ou de bourses. Fait à souligner, toutes les mesures que nous appelons de nos vœux ne remettent pas en question le principe contributif sous-jacent du régime actuel, c'est-à-dire le fait que l'étudiant et, le cas échéant, sa famille ou son conjoint, demeure responsable du financement des études universitaires.⁵³⁶

Quelques passages des textes de la FEUQ traitent également des inégalités dans l'École. Rappelant l'exemple du modèle d'éducation des États-Unis, ces passages montrent qu'une hausse des frais de scolarité se traduit généralement par une baisse des effectifs étudiants et par une exacerbation des inégalités sociales dans le système d'éducation. On peut lire dans un de ces passages : « Il est donc clair qu'une hausse des frais de scolarité augmente l'iniquité entre les riches et les pauvres, ne favorisant pas une accessibilité pour tous »⁵³⁷. Consciente des inégalités déjà présentes à l'Université et ne désirant pas les voir s'accroître, la FEUQ s'oppose au dégel et à la montée des frais de scolarité, comme le démontre cet extrait :

Loin de nous l'idée de nier que l'accès à l'université est fonction du capital symbolique et de l'origine socioéconomique de sa famille. [...] l'accès aux études postsecondaires est favorisé par un revenu familial élevé. Ainsi, 83 % des jeunes dont les parents gagnaient en 2001 80 000 \$ ou plus fréquentaient un établissement postsecondaire, contre tout juste la moitié de ceux qui gagnaient moins de 55 000 \$. Si nous nous opposons à une hausse des frais de scolarité, c'est justement parce que nous estimons qu'elle rendra encore plus implacable cette donne, c'est-à-dire qu'elle agira comme une barrière accentuant l'exclusion de ces étudiants issus de milieux modestes pour qui l'accès à l'université représente souvent l'unique moyen de promotion sociale.⁵³⁸

Les textes de la FECQ se penchent également sur les questions liées à l'accessibilité aux études, quoi que dans un nombre beaucoup plus réduit de passages que pour l'ASSÉ et la FEUQ. Quelques passages du discours de la FECQ traitent notamment de la grande accessibilité qui caractérise le système d'éducation québécois. On peut lire dans l'un d'eux :

⁵³⁶ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 57.

⁵³⁷ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Le système américain d'accessibilité financière aux études*, ouvrage cité, p. 18.

⁵³⁸ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 42.

Un des avantages majeurs du système québécois par rapport à ses semblables des autres provinces réside dans sa grande accessibilité pour tous et chacun. Effectivement, par leurs frais modiques, les cégeps constituent une manière abordable pour l'ensemble de la jeunesse québécoise d'accéder aux études supérieures. En ce sens, le réseau collégial permet de réduire les clivages sociaux et assure donc une mobilité sociale qui serait impossible sans cette accessibilité.⁵³⁹

Toutefois, plusieurs autres passages expriment la crainte de voir cette accessibilité réduite dans le cadre d'un réseau décentralisé. Selon ces passages, l'intégrité du réseau collégial et sa mission d'accessibilité sont menacées par une éventuelle hausse des critères d'admission dans certains cégeps et par une possible augmentation de la contribution étudiante, qui nuiraient considérablement à une large partie des étudiant-e-s, réduisant leur accès aux études collégiales. Dans un tel contexte, l'existence des cégeps de région, déjà affectés par la baisse démographique, serait en péril, remettant aussi en question l'accessibilité géographique aux études post-secondaires. Face à ces menaces, quelques passages de la FECQ réaffirment l'importance de l'accessibilité aux études pour le mouvement étudiant, comme l'exprime cet extrait :

Encore une fois, il faut mentionner, qu'avant d'entamer toute nouvelle réforme, le Québec doit se poser la question suivante : l'accessibilité financière et géographique aux études post-secondaires demeure-t-elle une priorité? Cette question constitue d'ailleurs l'assise des revendications du mouvement étudiant depuis ses débuts.⁵⁴⁰

En ce sens, la FECQ prône de nouvelles mesures afin de « [...] garantir à toutes les jeunes Québécoises et Québécois la plus grande accessibilité possible aux études post-secondaires »⁵⁴¹, afin que « [...] ces études post-secondaires fournissent à la jeunesse

⁵³⁹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 25.

⁵⁴⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 77.

⁵⁴¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 29.

québécoise de meilleurs emplois et de meilleurs salaires. Dans le même ordre d'idée, une société plus diplômée en est une sur la voie du progrès »⁵⁴².

Si aucun passage de la FECQ n'évoque directement la question de l'endettement étudiant, un de ses passages aborde toutefois celle de l'AFE. Il y est affirmé que le régime d'aide financière pourrait être amélioré par une meilleure évaluation du coût de la vie dans le calcul des besoins étudiants et par une augmentation du nombre de sessions d'accès au programme. On peut y lire :

[...] il y aurait matière à améliorer le système d'aide financière aux études en faisant d'une part refléter davantage le coût de la vie dans les dépenses admises, et de l'autre, il faudrait que les périodes d'admissibilité représentent mieux le nombre de sessions où les étudiants et étudiantes sont inscrits, particulièrement au collégial technique.⁵⁴³

Quelques passages de la FECQ traitent également des inégalités dans l'École, mais essentiellement à travers la présentation de réformes en Éducation dans d'autres pays occidentaux. Les passages de la FECQ rapportent que plusieurs réformes avancées aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande ont été accusées de favoriser l'augmentation des inégalités sociales. Ainsi, en Nouvelle-Zélande, les coûts importants de certaines écoles entraînent une sur-représentation des élèves de familles à faibles revenus dans les écoles de moins bonne qualité. Parallèlement, les élèves issus de milieux favorisés sont sur-représentés dans les écoles qui ont le plus de ressources et qui jouissent des meilleures réputations. Selon la FECQ, l'instauration d'une compétition entre écoles, aux États-Unis, a eu un effet similaire en maintenant les enfants de milieux défavorisés dans des écoles publiques sous-financées, dans des situations de « perdants »⁵⁴⁴.

Les textes conjoints de la FEUQ et de la FECQ abordent aussi les questions liées à l'accessibilité aux études, se penchant particulièrement sur l'enjeu de l'endettement étudiant.

⁵⁴² Ibid.

⁵⁴³ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 19.

⁵⁴⁴ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 64.

À propos de l'accessibilité, un passage conjoint de la FEUQ et de la FECQ rappelle l'importance de cet enjeu pour les deux fédérations. On peut y lire :

Depuis des décennies, le mouvement étudiant cherche à abolir toutes les entraves⁵⁴⁵ qui peuvent faire en sorte que des étudiants compétents se voient forcés d'abandonner leurs études. À de nombreuses reprises, les fédérations étudiantes se sont élevées contre les obstacles financiers qui empêchaient des étudiants répondant aux critères d'admission de poursuivre leurs études.⁵⁴⁶

Sur la question de l'endettement étudiant, les passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ expriment des idées similaires aux éléments avancés dans les textes de la FEUQ. Quelques-uns d'entre eux notent, entre autres, la montée de l'endettement étudiant, comme l'exprime cet extrait : « En 2000-2001, le phénomène atteignait des sommets inégalés. L'endettement touchait alors 53,5% des diplômés de maîtrise et 82,7% des diplômés de doctorat [...] »⁵⁴⁷. D'autres passages de la FEUQ et de la FECQ expriment la crainte qu'un éventuel dégel des frais de scolarité ne se traduise pas en une amélioration de la qualité de l'Éducation, mais seulement en une montée importante de l'endettement étudiant et de tous ses impacts négatifs.

À l'instar des textes de la FEUQ, plusieurs passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ traitent donc des conséquences négatives de l'augmentation de l'endettement étudiant. Selon ces passages, l'endettement excessif peut entraîner le report d'un projet familial, des difficultés de remboursement et d'insertion socioprofessionnelle, il menace la pérennité des services publics⁵⁴⁸ et il nuit à la poursuite des études, particulièrement aux cycles supérieurs. À ce propos, évoquant une fois de plus le contexte de la société du savoir, un passage

⁵⁴⁵ Les fédérations disent lutter contre toutes les entraves à l'accessibilité, mais la FEUQ, dans ses propres textes, ne traite pas de l'accessibilité géographique aux études. Toutefois, un passage conjoint de la FEUQ et de la FECQ affirme que la baisse de l'offre de cours par les universités de région constitue une entrave à l'accessibilité géographique aux études.

⁵⁴⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 11.

⁵⁴⁷ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Une maîtrise avec ça ? », *La voix étudiante du Québec*, août, 2004, FECQ-FEUQ, p. 6.

⁵⁴⁸ À ce propos, on peut lire dans un passage : « Si l'on tient compte de l'alourdissement de l'endettement étudiant et de la diminution du nombre de travailleurs, on peut se demander comment le Québec pourra financer la pérennité des services publics ». Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Les conséquences de l'endettement », *La voix étudiante du Québec*, août, 2004, FECQ-FEUQ, p. 5.

conjoint de la FEUQ et de la FECQ avance que c'est aussi l'économie du Québec qui souffre de l'endettement étudiant. On peut y lire :

Augmenter l'endettement des jeunes, c'est ni plus ni moins se priver de candidats à la maîtrise et au doctorat. Comme notre société est de plus en plus axée sur le savoir, il n'est pas excessif d'affirmer que cela risque à terme de nuire à notre économie. L'endettement est également lourd de conséquences pour les Québécois. Un diplômé universitaire coûte au trésor public entre 15 000 \$ et 30 000 \$ selon les programmes. Étant donné qu'un diplômé universitaire gagne généralement plus d'argent qu'un salarié moyen, il rapporte en moyenne 530 000\$ *de plus* en impôt au gouvernement du Québec par rapport à un salarié titulaire d'un diplôme collégial. Au bas mot, cela représente un rendement de plus de 1700 % !⁵⁴⁹

D'autres passages des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ abordent les compressions budgétaires à l'AFE, entraînant une conversion de 103 millions \$ de bourses en prêts. Ces passages expriment leur opposition à cette mesure qui se traduit par une « crise de l'endettement »⁵⁵⁰ pour beaucoup d'étudiant-e-s parmi les plus pauvres. Selon ces passages, avec cette mesure, l'endettement étudiant moyen au Québec dépasserait celui du reste du Canada, comme l'exprime cet extrait : « [...] on calcule que l'endettement moyen étudiant connaîtra une hausse de 62 % [...]. Ainsi, un bachelier [...] fera face au terme de ses études à un endettement moyen de 21 153 \$ contre 19 500 \$ pour un bachelier canadien »⁵⁵¹. Plus largement, d'autres passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ dénoncent la compression des 103 millions \$ à l'AFE et appréhendent ses retombées négatives. Selon un de ces passages, le plafond de prêts, maintenant lié aux frais de scolarité et aux frais obligatoires, pourrait entraîner des disparités d'endettement d'une université à l'autre, tout en facilitant le recours à un éventuel dégel des frais de scolarité⁵⁵². Un autre passage affirme que la

⁵⁴⁹ Pier-André Bouchard St-Amand, « Une coupure qui hypothèque l'avenir des jeunes », article cité, p. 2.

⁵⁵⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « La crise de l'endettement », article cité, p. 3.

⁵⁵¹ Ibid.

⁵⁵² On peut lire dans ce passage : « Rappelons aussi que la façon dont on calcule le prêt maximal intègre maintenant les frais obligatoires. Il s'ensuit que ce prêt maximal variera selon les différentes universités du Québec, et ce, dans la mesure où les frais obligatoires varient d'un établissement à l'autre. Qui plus est, cette nouvelle mesure crée un précédent, c'est-à-dire que des mécanismes sont maintenant en place pour légitimer un éventuel dégel des frais de scolarité. En effet, il est désormais prévu, lorsque les frais obligatoires augmentent (frais de scolarité, frais afférents, etc.), que les plafonds de prêts augmentent également ». Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Front commun pour une éducation accessible », *La voix étudiante du Québec*, août, 2004, FECQ-FEUQ, p. 3.

compression de 103 millions \$ et l'endettement qui en résulte poussera beaucoup de jeunes à reporter encore plus la fondation d'une famille, ce qui, dans le contexte du choc démographique, soulève l'inquiétude de la FEUQ et de la FECQ. On peut y lire :

En plus d'avoir un lourd impact sur les finances publiques, les compressions en aide financière auront aussi un impact négatif direct sur la capacité des ex-étudiants de fonder une famille. Cette situation est préoccupante dans la mesure où le Québec, pour faire face au choc démographique, doit favoriser la natalité.⁵⁵³

Au-delà de la compression budgétaire à l'AFE, quelques passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ traitent également de l'insuffisance de l'aide accordée par l'AFE pour répondre aux besoins essentiels des étudiant-e-s bénéficiaires et de l'annonce du programme de remboursement proportionnel au revenu (RPR) par le ministre Pierre Reid. À l'instar de l'ASSÉ, le passage de la FEUQ et de la FECQ qui aborde cette dernière question affirme que la véritable solution au problème de l'endettement étudiant passe par sa réduction, ce que le programme de RPR ne fait pas. Dans ces conditions, « Les conséquences de l'endettement restent les mêmes [...] »⁵⁵⁴.

Quelques passages conjoints de la FEUQ et de la FECQ font aussi état des revendications des fédérations étudiantes concernant le programme d'AFE, dans le cadre de la *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008*. Considérant l'insuffisance du régime actuel à répondre adéquatement aux besoins des étudiant-e-s, la FEUQ et la FECQ exigent conjointement une bonification importante de l'AFE. L'extrait suivant en présente les éléments détaillés :

Que le gouvernement du Québec apporte les modifications suivantes au régime d'aide financière aux études (AFE) : L'ajustement des dépenses admises au coût réel des études; L'ajustement de la grille de contribution parentale; L'abolition complète de la prise en compte de la pension alimentaire; La reconnaissance du statut autonome de l'étudiant dès le départ du domicile familial; L'amélioration du programme de remise de dette et de remboursement différé; La possibilité de pouvoir bénéficier une deuxième fois du programme de garantie de prêt pour

⁵⁵³ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, « Les conséquences de l'endettement », *La voix étudiante du Québec*, août, 2004, FECQ-FEUQ, p. 5.

⁵⁵⁴ Julie Bouchard, « Un faux RPR : Une annonce qui ne règle en rien l'endettement étudiant », *La voix étudiante du Québec*, février, 2005, FECQ-FEUQ, p. 7.

l'achat d'un micro-ordinateur aux cycles supérieurs; [...] Que le gouvernement évalue la contribution de l'étudiant, notamment pour les étudiants des cycles supérieurs, afin de mieux correspondre aux conditions économiques des bénéficiaires et afin d'améliorer l'aide accordée par le système⁵⁵⁵

6.2 Interprétation des discours étudiants sur l'enjeu de l'accessibilité

À première vue, le discours de l'ASSÉ et le discours de la FEUQ sur l'accessibilité, l'endettement étudiant et les inégalités dans l'École présentent de nombreuses similarités. Les textes des deux associations étudiantes traitent de la diminution de l'accessibilité aux études post-secondaires, de l'augmentation de l'endettement étudiant et de ses conséquences, de l'insuffisance de l'AFE, liée à des critères de calcul inadéquats et une mauvaise évaluation des besoins étudiants, et de la montée des inégalités dans le système d'éducation. De plus, les deux associations se montrent conscientes de l'impact de l'origine socio-économique sur les inégalités dans l'École et revendiquent des améliorations au régime d'AFE.

Toutefois, encore une fois, le discours de l'ASSÉ sur l'ensemble de ces enjeux diffère de celui de la FEUQ par son radicalisme. L'ASSÉ exige des réformes majeures et une bonification du programme d'AFE s'inscrivant dans une perspective de gratuité scolaire et de conversion des prêts en bourses. En ce sens, l'ASSÉ s'oppose aux principes de base de l'AFE et à tout endettement étudiant. Par contre, si la FEUQ favorise une réduction de l'endettement étudiant et une bonification du programme d'AFE, elle ne rejette pas le principe de la contribution étudiante aux études et, en ce sens, ne favorise pas la conversion des prêts en bourses. La fédération universitaire privilégie plutôt une réduction de l'endettement des étudiant-e-s se trouvant dans l'incapacité de rembourser et une amélioration des mesures permettant aux étudiant-e-s de faire face à leur dette d'études. Dans la mesure où elle accepte le fait de l'endettement, la revendication de la FEUQ se situe essentiellement dans une perspective quantitative plutôt que qualitative.

⁵⁵⁵ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 12.

D'autres différences apparaissent également entre l'ASSÉ et la FEUQ, semblables à celles que nous avons déjà présentées dans les chapitres précédents. Ainsi, certains passages du discours de l'ASSÉ situent la réduction de l'accessibilité et l'augmentation de l'endettement étudiant dans le cadre plus global du recul du droit à l'Éducation et des politiques de privatisation appliquées depuis plus de quinze ans. À cet effet, un passage que nous avons déjà cité dans ce chapitre⁵⁵⁶ situe clairement la compression budgétaire à l'AFE dans le cadre d'un processus de privatisation et dans la perspective de l'augmentation de la contribution étudiante aux études.

Les conceptions de l'accessibilité aux études des deux associations étudiantes diffèrent également. Le discours de la FEUQ revendique l'enchâssement du principe d'accessibilité dans une loi-cadre en s'appuyant encore une fois sur le rôle stratégique de l'Éducation pour l'économie du Québec. C'est ce qu'on constate en lisant l'extrait suivant du préambule à la loi-cadre que nous avons déjà cité : « [...] les défis économiques technologiques qui attendent le Québec nous imposent de maintenir l'accessibilité aux études post-secondaires [...] »⁵⁵⁷.

Les documents de la FECQ n'abordent pas, dans un nombre aussi important de passages que ceux de l'ASSÉ et de la FEUQ, les questions de l'accessibilité aux études et de l'endettement étudiant. Ils ne traitent d'ailleurs pas non plus ces questions de la même manière. Si la FECQ craint pour l'accessibilité aux études dans le cadre d'un réseau collégial décentralisé, l'essentiel de son discours sur l'accessibilité se résume à rappeler l'importance de ce principe pour le mouvement étudiant et à témoigner de la grande accessibilité du système d'éducation du Québec. Les textes de la FECQ ne traitent donc pas de la diminution de l'accessibilité aux études qui a suivi la hausse des frais de scolarité. De la même manière,

⁵⁵⁶ Martin Petit, *La privatisation graduelle de l'Aide financière aux études au Québec*, ouvrage cité, p. 2.

⁵⁵⁷ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Projet de Loi-cadre*, Sherbrooke, 2003, p. 2. Bien que la loi-cadre proposée par la FEUQ soit également soutenue par d'autres arguments, cet extrait n'en est pas moins significatif, une fois de plus, de l'importance du recours argumentatif au rôle stratégique de l'Éducation dans le discours de la FEUQ. C'est sur cette même base que la FEUQ revendique un réinvestissement public en éducation supérieure et qu'elle avance la plupart de ses demandes. Du point de vue de la FEUQ, l'argument ne laisse pas place au doute : il y a obligation à assurer l'accessibilité aux études pour que le Québec puisse faire face aux défis économiques contemporains. L'utilisation du terme « nous imposent » est à cet égard significatif. Ce passage démontre aussi, une fois de plus, la conception utilitariste de l'Éducation qui est celle de la FEUQ.

aucun passage de la FECQ n'aborde directement la question de l'endettement étudiant. Comme nous l'avons montré dans le précédent chapitre, il appert que la FECQ ne traite que peu ou pas des enjeux qui ne concernent pas directement ses activités⁵⁵⁸. Tout comme pour la hausse des frais de scolarité qui ne concerne directement que le niveau universitaire, les textes de la FECQ ignorent, dans une large mesure, la diminution de l'accessibilité aux études et l'augmentation de l'endettement étudiant qui y sont liées. Cependant, ces enjeux sont amplement traités dans les documents conjoints de la FECQ et de la FEUQ.⁵⁵⁹

Les documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ sur l'accessibilité et l'endettement ressemblent beaucoup aux textes de la FEUQ sur les mêmes questions. On y traite de l'importance de l'accessibilité, on y témoigne de la montée de l'endettement étudiant et de ses conséquences négatives et on y avance des revendications de bonification du programme d'AFE. À l'instar de la FEUQ, c'est encore en partie dans une perspective utilitariste, qui met de l'avant le rôle stratégique de l'Éducation pour l'économie du Québec, qu'y sont appréhendées les conséquences de l'endettement étudiant. Un extrait que nous avons cité⁵⁶⁰, qui avance que le manque de diplômé-e-s à la maîtrise et au doctorat, résultant de l'endettement étudiant, risque de nuire à l'économie du Québec, est très significatif de ce discours.

Bref, si les discours de l'ASSÉ et de la FEUQ traitent de la diminution de l'accessibilité aux études et des questions qui y sont liées (endettement, insuffisance de l'aide financière, conséquences en termes d'augmentation des inégalités), les deux associations n'abordent pas cet enjeu de la même manière. Le discours de l'ASSÉ avance encore une conception de l'Éducation fondée sur le principe de gratuité. En ce sens, l'ASSÉ s'oppose à la logique même d'endettement à la base du programme d'AFE et prône la conversion des prêts en bourses. Sa position se situe donc à l'opposé des réformes politiques récentes sur cette

⁵⁵⁸ Comme nous l'avons montré, cette logique s'applique également à la FEUQ et à l'ASSÉ.

⁵⁵⁹ À travers les documents conjoints avec la FEUQ, le discours de la FECQ vient donc à aborder la question de l'endettement étudiant. Si la collaboration avec la FEUQ permet d'élargir le discours de la FECQ le contraire n'est pas vrai. Lorsque le discours de la FECQ traite de certains enjeux qui ne sont pas abordés par la FEUQ, ces enjeux ne sont pas beaucoup plus évoqués dans les textes conjoints aux deux fédérations. Cette situation montre encore que le discours propre à la FEUQ occupe une position dominante dans les documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ.

⁵⁶⁰ Pier-André Bouchard St-Amand, « Une coupure qui hypothèque l'avenir des jeunes », article cité, p. 2.

question. De plus, le discours de l'ASSÉ situe les mesures récentes affectant l'accessibilité dans le cadre plus global des politiques de privatisation de l'Éducation. La FEUQ, contrairement à l'ASSÉ, ne rejette pas le principe contributif à la base de l'AFE et cautionne, en ce sens, la logique de l'endettement. Si la FEUQ favorise une diminution de l'endettement, ses revendications sont essentiellement quantitatives. Enfin, le discours de la FEUQ révèle encore sa perspective utilitariste de l'Éducation en utilisant l'argument de l'importance stratégique de l'Éducation pour l'économie afin d'appuyer son projet de loi-cadre sur l'accessibilité aux études.

CHAPITRE VII

LA PÉDAGOGIE ET LES CONTENUS DE L'ÉDUCATION

Les méthodes pédagogiques et les contenus de l'Éducation sont également affectés par les transformations de l'Éducation. Les textes de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ s'intéressent à ces questions, bien qu'ils ne leur accordent pas, à première vue, autant d'importance qu'aux enjeux présentés dans les chapitres précédents. Nous nous intéressons d'abord, dans ce chapitre, au discours des trois associations étudiantes nationales sur les transformations des méthodes pédagogiques de l'Éducation, c'est-à-dire sur la montée de nouveaux modèles pédagogiques, la promotion et l'utilisation en Éducation des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'introduction de l'approche par compétences et la redéfinition du rôle enseignant. Ensuite, nous analysons le discours de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ sur les transformations des contenus de l'Éducation : tendance à la professionnalisation des programmes, recul de la formation générale, montée de la recherche appliquée au détriment de la recherche fondamentale, etc.

7.1 Les transformations pédagogiques

Les textes de l'ASSÉ ne traitent que peu des transformations de l'Éducation liées à la pédagogie. Aucun passage n'aborde vraiment la question de la promotion des TICE. Toutefois, quelques passages de l'ASSÉ se penchent sur la question de l'approche par compétences. Ces passages soutiennent que depuis 1993, l'enseignement collégial ne consiste plus officiellement en un transfert de connaissances mais en une acquisition de compétences. Cette nouvelle approche, qui est associée dans un passage à une forme de marchandisation des connaissances, est appuyée par deux principes, l'utilitarisme et le clientélisme, comme l'exprime cet extrait :

En 1993, instauration de l'*approche par compétences* : elle vient donner une toute autre fin à l'enseignement, celle de *faire acquérir des compétences*, qui sont en fait des « savoirs », des « savoirs-faires » ou des « savoirs-être » que l'étudiant ou l'étudiante aura à utiliser sur le marché du travail ou à l'université. Afin de mieux situer l'approche par compétences, nous pouvons dénoter deux idéologies qui la sous-tendent : L'utilitarisme : Le seul savoir qui mérite d'être transmis est le savoir qui est utilisable, reproductible et mesurable. Le savoir n'est pas considéré comme une fin en soi, mais un moyen au service d'une finalité qui est autre (par exemple, son utilisation sur le marché du travail). Le clientélisme : L'étudiant ou l'étudiante est considéré-e comme un client ou une cliente (un consommateur ou une consommatrice), ayant des besoins, des intérêts et des exigences. L'institution d'enseignement satisfait son client ou sa cliente (qui *utilise* l'école pour se trouver un emploi) en lui garantissant des compétences et des qualifications qui seront utilisables sur le marché du travail.⁵⁶¹

Les textes de l'ASSÉ associent donc l'adoption de l'approche par compétences à la marchandisation de l'Éducation et à la montée d'une perspective consumériste et clientéliste. Mais la critique de l'ASSÉ de cette approche pédagogique ne s'arrête pas là. Selon d'autres passages, l'enseignement par l'approche par compétences, qui consiste en un morcellement des connaissances « en petites unités bien distinctes les unes des autres »⁵⁶², tend à évacuer les liens nécessaires à la compréhension d'une question ou d'un enjeu. On peut lire dans un de ces passages : « [...] l'approche par compétence permet de morceler puis de standardiser la connaissance. En la morcelant, on perd de nombreux liens essentiels à la compréhension d'un sujet donné, et en la standardisant, de nombreuses subtilités sont évincées du cadre des cours »⁵⁶³.

D'autres passages des textes de l'ASSÉ traitent de la transformation du rôle d'enseignant-e. Selon ces passages⁵⁶⁴, le statut enseignant au collégial tend à se transformer sous la

⁵⁶¹ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 4.

⁵⁶² Héloïse Moysan-Lapointe, « Sous-financement et privatisation : encore à nous d'encaisser les coupures », article cité, p. 4.

⁵⁶³ Ibid., p. 4.

⁵⁶⁴ D'autres passages du discours de l'ASSÉ s'intéressent au statut d'enseignant. L'approche n'est toutefois pas tout à fait la même. On y présente la détérioration des conditions de travail des enseignant-e-s suite aux réformes des dernières années et à la montée d'une logique de gestion entrepreneuriale visant, notamment, à maximiser l'efficacité du personnel. Ces passages de l'ASSÉ font entre autres état de l'alourdissement des tâches et de la précarité vécue par plusieurs enseignant-e-s.

pression de la Fédération des cégeps. La Fédération voudrait obliger la détention d'une formation en psychopédagogie afin de ne plus sélectionner le corps professoral sur la base des compétences disciplinaires, comme l'exprime cet extrait :

[...] depuis le début des années 1990, [la Fédération des cégeps] n'a cessé de réclamer que [...] les enseignantes et enseignants aient une formation en psychopédagogie. Ses visées sont claires : sélectionné-e-s non plus à partir de leur compétence disciplinaire, mais davantage à partir d'une compétence psychopédagogique, les enseignants et les enseignantes seraient en mesure d'enseigner plusieurs disciplines et, ainsi, de mieux répondre aux besoins fluctuants des programmes selon les variations de la « clientèle étudiante ». ⁵⁶⁵

Les textes de la FEUQ accordent encore moins d'importance aux enjeux pédagogiques que ceux de l'ASSÉ. Aucun passage ne traite de questions pédagogiques, de la promotion des TICE ou de l'introduction de l'approche par compétences. Toutefois, un passage expose les préférences de la FEUQ en ce qui concerne le renouvellement du corps professoral. La FEUQ veut des professeur-e-s « [...] capables de jouer le rôle d'éveilleur de conscience et de nourrir intellectuellement une génération [...] des humanistes et ce, peu importe les disciplines [...] » ⁵⁶⁶.

Contrairement à la FEUQ, quelques passages de la FECQ traitent des enjeux pédagogiques. Ces passages abordent d'abord la question de la promotion et de l'utilisation des TICE. On y avance que, dans le cadre de la « révolution informatique » ⁵⁶⁷, l'utilisation de l'informatique en Éducation devient de plus en plus importante, notamment à travers la montée de la formation à distance. Bien que trouvant cette avenue intéressante et avantageuse à bien des égards, les passages de la FECQ expriment des craintes vis-à-vis d'un recours trop important à la formation à distance, ce dont témoigne cet extrait :

Ce développement rapide de l'offre de formation à distance possède de nombreux avantages pour les usagers de ces services. Cependant, ce type de formation devrait demeurer complémentaire avant tout, il faut faire attention de

⁵⁶⁵ Jean-Claude Drapeau et Renée-Claude Lorimier, « Le plan de développement de la Fédération des cégeps : un détournement de mission », ouvrage cité, p. 5.

⁵⁶⁶ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 20.

⁵⁶⁷ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 33.

ne pas glisser dans des avenues hasardeuses. Ce que nous voyons comme danger, premièrement, c'est le fait que la formation à distance ne vienne se substituer à une formation plus traditionnelle.⁵⁶⁸

Selon les passages de la FECQ, la formation à distance ne peut remplacer la « pédagogie à visage plus humain »⁵⁶⁹ que permet l'enseignement collégial traditionnel, à travers le contact direct entre enseignant-e-s et étudiant-e-s⁵⁷⁰. Mais la montée de la formation à distance remet aussi en question la gratuité scolaire au collégial. Un passage de la FECQ révèle que malgré la gratuité collégiale, les différentes formations à distance sont déjà payantes : « C'est-à-dire que même si un cours collégial, réputé gratuit, est offert via Internet, l'étudiante ou l'étudiant y ayant accès doit en fait déboursier en (*sic*) pour la formation qu'il ou elle reçoit »⁵⁷¹. Un autre passage situe cette menace dans le processus plus large de marchandisation mondiale de l'Éducation que favorise le développement de la formation à distance. On peut lire dans ce passage :

[...] la cyber-éducation est un premier pas vers la marchandisation de l'éducation dans le cadre d'un marché mondial libéralisé. Il n'existe pas de frontières sur Internet. Gouvernements et compagnies privées peuvent donc en profiter pour vendre leurs formations à distance à des personnes résidant hors des limites du pays. [...] dans les cinq prochaines années, les « universités virtuelles » rassembleront des millions d'étudiants de partout dans le monde [...] Ce marché très alléchant est lorgné de près par des centaines d'entreprises et le MEQ en est bien conscient. [...] le ministère a d'ailleurs lancé une vaste consultation publique à l'intérieur des cégeps afin de bonifier sa *Stratégie de l'internationalisation de l'éducation* [...].⁵⁷²

Quelques passages de la FECQ traitent aussi de l'approche par compétences introduite lors de la Réforme Robillard en 1993. Selon ces passages, l'approche par compétences, qui a pour effet que chaque programme « [...] est défini par un certain nombre de compétences

⁵⁶⁸ Ibid.

⁵⁶⁹ Ibid.

⁵⁷⁰ Un de ces passages ajoute : « Cette relation d'échange permet d'approfondir beaucoup plus le contenu et la forme de l'éducation et permet une pédagogie beaucoup plus adaptée au milieu, aux différentes personnalités des étudiants découlant de leur environnement socioéconomique et culturel ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 33.

⁵⁷¹ Ibid.

⁵⁷² Ibid., p. 34.

particulières requises pour permettre l'obtention d'un diplôme »⁵⁷³, augmente la difficulté de reconnaissance des acquis lors d'un changement de programme ou de cégep. Les compétences d'un même programme pouvant être réparties dans des cours différents d'un cégep à l'autre, il est plus malaisé pour les étudiant-e-s qui changent d'établissement d'études de faire reconnaître l'ensemble de leurs cours réussis. Selon un de ces passages, l'augmentation de l'autonomie des établissements pourrait accentuer encore plus ce phénomène.

À l'instar des textes de la FEUQ, aucun passage des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ n'aborde directement les enjeux pédagogiques.

7.2 Interprétation des discours étudiants sur les transformations pédagogiques

La première conclusion que nous pouvons tirer de cette présentation est qu'elle confirme une partie de notre première hypothèse. Nous avons en effet avancé l'hypothèse que le discours étudiant ne porte que sur un ensemble limité d'enjeux liés aux transformations de l'Éducation, qu'il se présente comme un discours d'opposition à la privatisation et à la marchandisation de l'Éducation, mais qu'il ne porte pas ou peu sur les questions de l'industrialisation de l'Éducation, de ses contenus et de la pédagogie. Le peu de place qu'occupent les questions pédagogiques dans le discours de l'ASSÉ, de la FECQ mais surtout de la FEUQ confirme donc la dernière partie de cette hypothèse.

En effet, l'ASSÉ ne traite, dans quelques passages, que de l'approche par compétences et de la condition enseignante, alors qu'aucun passage de la FEUQ n'aborde directement les transformations pédagogiques de l'Éducation. Les textes de la FECQ s'ils traitent de l'approche par compétence et sont les seuls à se pencher sur l'enjeu de l'utilisation des TICE, n'abordent pas pour autant la question de la pédagogie « néo-progressiste » ou du statut enseignant.

⁵⁷³ Ibid., p. 42.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce peu d'intérêt des trois associations étudiantes nationales pour les questions pédagogiques. Notons d'abord qu'une partie importante des enjeux pédagogiques concerne plus directement l'enseignement primaire et secondaire au Québec⁵⁷⁴. Dans la mesure où les associations étudiantes se préoccupent essentiellement de ce qui les touche et donc peu, comme nous l'avons montré, des enjeux de l'école primaire et secondaire, ces questions ne sont pas abordées. Plus largement, les questions pédagogiques n'interpellent pas aussi directement le mouvement étudiant que les enjeux d'accessibilité et de qualité de l'Éducation. Cela tient en partie au manque de visibilité de transformations comme celle de la montée de la formation à distance⁵⁷⁵ mais aussi au peu d'impact direct des transformations pédagogiques sur la condition étudiante. Les associations étudiantes, comme groupes de défense de droits et de mobilisation, tendent à orienter leur action sur les questions qui touchent le plus directement leurs membres et qui apparaissent comme les plus pressantes⁵⁷⁶.

Sur un autre sujet, notons que les discours de l'ASSÉ et de la FECQ sur les transformations pédagogiques se situent dans la continuité de leur propos respectifs sur les autres transformations de l'Éducation. L'ASSÉ associe l'adoption de l'approche par compétences à la marchandisation de l'Éducation et à une perspective utilitariste et clientéliste. Les passages du discours de la FECQ voient dans l'approche par compétences une menace pour la reconnaissance des acquis académiques, préoccupation récurrente dans les textes de la fédération collégiale. Enfin, les documents conjoints de la FEUQ et de la

⁵⁷⁴ Nous pensons entre autres à l'implantation de la pédagogie « néo-progressiste » à travers la réforme récente de l'éducation primaire et secondaire, ainsi qu'à la professionnalisation du statut enseignant depuis la réforme de la formation des maîtres en 1994.

⁵⁷⁵ L'utilisation des TICE est peu visible sur les campus étudiants et ne constitue pas, en ce sens, un enjeu de mobilisation pour le mouvement étudiant qui prend racine essentiellement dans les établissements d'enseignement.

⁵⁷⁶ C'est ce que la grève étudiante de l'hiver 2005 a démontré. L'essentiel de la mobilisation s'est faite autour de la revendication du réinvestissement des 103 M\$ retranchés au programme d'aide financière aux études (AFE) même si plusieurs autres revendications étaient avancées, particulièrement par la Coalition de l'ASSÉ Élargie (CASSÉE) qui exigeait également le retrait de la réforme de l'AFE. À ce propos, nous avons avancé dans un article que cette situation était significative des limites du mouvement étudiant québécois dont « [les] luttes et [les] attaques se concentrent généralement sur ce qui apparaît comme les menaces les plus proches, les « contre-réformes » les plus brutales, les mesures les plus visibles : dégel des frais de scolarité, compressions budgétaires, marchandisation de l'espace scolaire et diminution de l'aide financière ». Julien Lapan, « Les raisons d'un mouvement : Réflexions sur les causes de la grève étudiante » dans Collectif, *Carré rouge : La grève étudiante du printemps 2005*, Montréal, Édition libre, 2006, p. 20.

FECQ ignorent encore une fois le discours autonome de la FECQ en n'abordant pas, à l'instar de la FEUQ, les enjeux pédagogiques.

7.3 Les transformations des contenus de l'Éducation

Les textes de l'ASSÉ traitent abondamment des enjeux liés aux contenus de l'Éducation. À ce propos, plusieurs passages des documents de l'ASSÉ abordent la question de la professionnalisation et de la spécialisation des contenus de l'Éducation. Selon ces passages, les différents programmes et cours de l'éducation supérieure tendent de plus en plus à répondre à des besoins pointus, comme l'exprime cet extrait : « [...] les étudiantes et les étudiants reçoivent une formation de plus en plus professionnelle, axée [...] sur des compétences particulières visant à répondre à des problèmes précis plutôt que de s'abreuver de synthèses et de débats disciplinaires »⁵⁷⁷. Les passages de l'ASSÉ affirment que cette professionnalisation des formations a aussi pour objectif de répondre plus directement aux besoins du secteur privé.

Toujours en lien avec la professionnalisation et la spécialisation des contenus, plusieurs passages du discours de l'ASSÉ traitent également des impacts potentiels des mesures de décentralisation du réseau collégial, annoncées par le ministre Pierre Reid, sur les programmes et les contenus d'enseignement au cégep. Ainsi, dans le cadre de la nouvelle phase de décentralisation appréhendée, le ministre Reid a annoncé que les cégeps seraient appelés à se spécialiser, réduisant ainsi l'offre de cours, comme l'affirme cet extrait :

En plus de cette décentralisation, le ministre Reid a annoncé qu'il y aura spécialisation des institutions. Qui dit spécialisation dit aussi diminution du nombre de cours offerts, communément appelé « rationalisation » dans le jargon bureaucrate gouvernemental. Cette rationalisation sera faite surtout en région où semble-t-il plusieurs programmes n'ont pas un nombre « suffisant » de personnes.⁵⁷⁸

⁵⁷⁷ Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. 6.

⁵⁷⁸ François Baillargeon, « 103 M \$ de bourses converties en prêts, la plus grave attaque au droit à l'éducation depuis 10 ans! », article cité, p. 7. D'autres passages du discours de l'ASSÉ traitent également de la rationalisation

D'autres passages de l'ASSÉ avancent que dans le cadre d'une plus grande décentralisation du réseau collégial, les cégeps pourraient aussi hériter de nouveaux pouvoirs concernant la gestion et la création des programmes d'études. Selon l'ASSÉ, les pressions de certaines entreprises privées seraient alors fortes pour adapter les contenus des programmes techniques à leurs besoins spécifiques, ce qu'exprime l'extrait suivant :

[...] la pression des entreprises pourrait viser à ajuster la formation spécifique d'un programme technique à une compagnie en particulier. Par exemple, n'enseigner que les quatre procédés industriels utilisés dans la compagnie de la région, alors qu'il y a trois autres procédés alternatifs en utilisation dans le même secteur industriel au Québec, et ce « afin de répondre rapidement aux besoins des milieux », qui « évoluent rapidement. »⁵⁷⁹

D'autres passages signalent aussi que, suivant les orientations du ministre Pierre Reid⁵⁸⁰, les cégeps pourraient se voir dotés du pouvoir de créer de nouveaux programmes collégiaux, dont certains programmes spécialisés, les attestations d'études collégiales (AEC). L'ASSÉ soutient en effet que des entreprises privées pourraient profiter de cette possibilité pour influencer le contenu des nouveaux programmes. On peut lire dans un de ces passages :

L'un des points marquants de la dite réforme est la possibilité pour les collèges de créer leurs propres programmes d'études. Cela amène le risque, considérant le sous-financement public et donc le manque économique à combler pour plusieurs collèges, que l'entreprise privée « achète » la possibilité de créer de nouveaux programmes d'études.⁵⁸¹

des programmes. Alors qu'un passage note que depuis le début des années 1990, l'offre de cours a beaucoup diminué, notamment à l'Université, un autre passage avance que ce processus s'inscrit dans une perspective de spécialisation des formations. On peut y lire : « On cherche à casser le cadre général des diplômes, dans le but d'offrir des formations surspécialisées ». Association pour une solidarité syndicale étudiante, « Qu'est-ce que l'ASSÉ », article cité, p. 8.

⁵⁷⁹ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 11.

⁵⁸⁰ Si les orientations pour le réseau collégial annoncées par le ministre Reid ont ouvert la possibilité de création de nouveaux programmes aux cégeps, cette proposition fait suite à de nombreuses pressions de la Fédération des cégeps, ce qu'exposent quelques passages de l'ASSÉ. Selon ces passages, le MEQ et la Fédération des cégeps s'entendent sur ce point : les cégeps doivent avoir le pouvoir de créer rapidement de nouveaux programmes courts spécialisés afin de répondre aux besoins diversifiés de la population étudiante, appréhendée comme clientèle, et du secteur privé.

⁵⁸¹ Philippe Fortier-Charrette, « Orientations ministérielles sur le réseau collégial, un DEC national mais des privatisations locales », article cité, p. 3.

Les textes de l'ASSÉ traitent également de la formation générale et de ses transformations liées au processus de professionnalisation des contenus. Selon plusieurs passages de ces documents, de nombreuses pressions s'exercent sur le réseau collégial afin de diminuer l'importance de la formation générale dans les programmes ou pour remettre en question sa place actuelle. L'ASSÉ souligne que, déjà au début des années 1990, la Réforme Robillard a entraîné une modification de la répartition des cours de la formation générale, diminuant notamment la place de la philosophie et poussant à l'adaptation de certains cours de formation générale aux différents programmes⁵⁸².

Selon l'ASSÉ, face aux critiques et aux pressions multiples, la formation générale est de plus en plus menacée. Elle pourrait disparaître dans certains programmes, surtout techniques, participant ainsi à l'augmentation des clivages entre les étudiant-e-s des filières pré-universitaire et technique⁵⁸³. De plus, les mesures annoncées par le ministre Pierre Reid ouvrant la porte à la reconnaissance de sanctions d'études intermédiaires sont analysées par les passages de l'ASSÉ comme un moyen de contournement de la formation générale dans les programmes techniques⁵⁸⁴. Enfin, d'autres passages exposent que la Fédération des cégeps prône l'adaptation de la formation générale aux programmes techniques afin de favoriser la motivation étudiante, comme en témoigne cet extrait :

⁵⁸² À ce propos, un passage note qu'à partir de ce moment « Les derniers cours de français, de philosophie et d'anglais sont propres au domaine d'études (exemple : Français IV pour sciences) ». Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 4.

⁵⁸³ À ce propos, on peut lire dans un passage de l'ASSÉ : « La possible disparition de la formation générale dans certains programmes, jugée par plusieurs comme inutile à la formation technique, créerait un clivage entre les étudiants et les étudiantes de cette filière et ceux et celles du préuniversitaire en ce qui a trait à la culture générale et à la formation d'un esprit critique et d'une pensée autonome ». Julia Posca, « Les cégeps dans la mire de la réingénierie (néo)libérale », article cité, p. 2.

⁵⁸⁴ Les sanctions d'études intermédiaires consistent en une reconnaissance officielle des acquis d'un étudiant ou d'une étudiante n'ayant pas complété un programme technique. Ces sanctions ont pour objectif de permettre aux étudiant-e-s dans cette situation de pouvoir travailler dans leur domaine de formation spécialisée tout en n'ayant pas obtenu le DEC. Comme nous l'avons déjà précisé, plusieurs passages de l'ASSÉ y voient un moyen de contourner la formation générale, comme le laisse entendre cet extrait : « [...] avec ces nouveaux diplômes à rabais, on permet directement aux étudiants et étudiantes de ne suivre que les cours essentiels à leur entrée sur le marché du travail! Un étudiant ou une étudiante en technique pourrait donc suivre seulement les cours qui lui apportent des connaissances d'ordre technique, recevoir sa sanction d'études intermédiaires, et être engagé-e par une compagnie qui verra que l'étudiant-e a les connaissances requises. Le tout, bien sûr, au détriment de la formation générale [...] ». Philippe Fortier-Charrette, « Orientations ministérielles sur le réseau collégial, un DEC national mais des privatisations locales », article cité, p. 3.

Le bien fondé de la formation générale est remis en question même par les administrations des cégeps. Ces dernières proposent, à travers le plan de développement de la Fédération des cégeps, l'adaptation de la formation générale au domaine spécifique dans les programmes techniques, dans l'optique d'accroître la motivation des étudiants et étudiantes et les taux de réussite.⁵⁸⁵

L'ASSÉ s'oppose à ces transformations qui menacent la formation générale. Selon quelques passages, les besoins et les demandes du marché du travail ne devraient pas influencer la formation générale qui est « [...] l'élément qui fait la distinction entre une éducation et une simple formation à l'emploi au niveau collégial »⁵⁸⁶.

Plusieurs textes de l'ASSÉ traitent également de la question de la recherche universitaire. Sur ce sujet, de nombreux passages font état de l'augmentation importante du financement privé de la recherche depuis plus d'une décennie⁵⁸⁷. Cette montée du financement privé s'accompagne aussi d'une plus grande influence extérieure sur les objectifs de recherche⁵⁸⁸. D'autres passages avancent également que le système de subventions actuel entraîne une compétition entre professeur-e-s, nuit aux autres tâches professorales⁵⁸⁹ et favorise une concentration des budgets dans les groupes de recherche les plus importants. Cette dernière idée est avancée dans l'extrait qui suit :

[...] ce marathon aux subventions carburant souvent au prestige des chercheurs engendre une certaine concentration des budgets au profit de véritables cartels de la recherche, immenses réseaux de contacts joignant grand nombre de professeur-e-s titulaires et concentrant les subventions, aux dépens de nouveaux chercheurs et de nouvelles chercheuses, faisant cavalier seul, souhaitant être

⁵⁸⁵ Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 11.

⁵⁸⁶ Ibid. D'autres passages du discours de l'ASSÉ avancent aussi que la formation générale se présente comme un lieu d'échange entre les deux profils collégiaux et qu'elle favorise, en ce sens, une meilleure cohésion sociale tout en participant au développement d'une pensée critique et d'une ouverture à la culture et à la littérature.

⁵⁸⁷ On peut lire dans un de ces passages : « [...] les 10 dernières années ont vu une augmentation très inégale des sources des subventions de recherche, la part gouvernementale augmentant de 33 % alors que les autres sources se sont accrues de 119 % [...] ». Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héroïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. 47.

⁵⁸⁸ À ce propos, on peut lire dans un passage de l'ASSÉ : « Les programmes de subvention constituent souvent une sous-traitance des exigences du gouvernement et des entreprises en matière de recherche, susceptible de corrompre la mission de base de l'université qui se doit d'être plus détachée des impératifs techniques et gestionnaires ». Ibid., p. 47.

⁵⁸⁹ Les professeur-e-s devant allouer un nombre important d'heures à la préparation nécessaire aux différentes demandes de subvention.

autonomes, rognant les subventions une à une, souvent incapables de se doter d'une infrastructure de recherche solide, et ne pouvant offrir des emplois stables aux assistants et assistantes de recherche à cause de l'incertitude de leurs revenus.⁵⁹⁰

Un autre passage de l'ASSÉ affirme que les universités pourraient contribuer au processus de privatisation de l'Éducation en prenant plus activement la voie des recherches brevetables et potentiellement rentables. Si cette commercialisation de la recherche contribuerait à pallier leur sous-financement, cette avenue constituerait toutefois un alignement des universités sur les besoins privés et favoriserait une montée de la compétition entre établissements, comme le soutient cet extrait :

Loin de seulement permettre aux universités de tirer bénéfice des recherches effectuées, commercialiser la recherche universitaire forme les universités en fonction des intérêts du secteur privé [...]. Le bien commun pèse peu devant le profit privé. Un climat de compétition s'instaure alors entre les différentes institutions. [...] cette compétition mettrait de l'avant l'utilisation des brevets et de la propriété intellectuelle à outrance tout en véhiculant une vision où la gloire d'un laboratoire est plus importante que l'aboutissement de la recherche.⁵⁹¹

Plusieurs autres passages du discours de l'ASSÉ affirment que la recherche appliquée prend une place de plus en plus importance aux dépens de la recherche fondamentale dont la pertinence est même remise en question. Faisant référence à Michel Freitag⁵⁹², quelques passages situent cette tendance dans une modification épistémologique profonde où l'objet de la science est transformé.

Afin de rétablir l'équilibre entre la recherche appliquée et la recherche fondamentale et de répondre aux conséquences des tendances actuelles en recherche universitaire, quelques passages de l'ASSÉ prônent une augmentation du financement public direct à la recherche accordée « [...] aux professeur-e-s sans égard à leur programme de recherche, sans autre

⁵⁹⁰ Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. 47.

⁵⁹¹ Gabriel L'Écuyer, « L'AGCS : une menace pesant sur l'éducation », article cité, p. 5.

⁵⁹² Dans un de ces passages, on cite Michel Freitag en ces termes : « l'objet de la science n'est plus la connaissance du monde, mais la prévision des effets de nos interventions pratiquement finalisées sur le monde ». (Freitag, 1998, p. 47) Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. 5.

condition que la dépense dans certains postes stratégiques (équipements, emplois étudiants, etc.) [...] »⁵⁹³.

Quelques passages du discours de la FEUQ abordent aussi les questions relatives aux transformations des contenus de l'Éducation. Un de ces passages traite de la rationalisation des programmes et l'analyse comme une réorganisation des programmes dont l'objectif est l'amélioration des finances universitaires. Le passage note que la rationalisation entraîne également parfois la fermeture de certains programmes.

Sans aborder directement la question de la professionnalisation des contenus de l'Éducation, un autre passage de la FEUQ traite des relations entre universités et secteur privé et affirme son opposition à « [...] l'imposition d'orientations à la formation et à la recherche selon les besoins spécifiques des entreprises, étant donné qu'une trop grande spécialisation de la formation des étudiants peut limiter leurs chances de réussir leur insertion professionnelle »⁵⁹⁴.

En ce qui concerne la création de nouveaux programmes, un autre passage des documents de la FEUQ avance qu'une offre de programmes diversifiée est importante pour répondre aux besoins des étudiant-e-s, mais qu'il faut cependant éviter une création de formations excessive et superflue, comme l'avance cet extrait :

Une diversification de l'offre de formation est également nécessaire pour répondre aux besoins et aux attentes des individus. Il faut toutefois prendre garde de ne pas tomber dans un hyperdéveloppement de programmes, certains à valeur contestable. Il appert par exemple que l'État doit jouer un rôle de régulateur afin d'éviter les excès du genre.⁵⁹⁵

Les textes de la FECQ traitent de façon beaucoup plus abondante que ceux de la FEUQ des enjeux liés à la transformation des contenus de l'Éducation. De nombreux passages

⁵⁹³ Ibid., p. viii. Un autre passage du même texte propose également que la recherche appliquée ne soit pas seulement liée à la logique du marché, mais qu'elle soit « [...] orientée vers des besoins sociaux concrets [...] ».

Ibid., p. vii.

⁵⁹⁴ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 34.

⁵⁹⁵ Ibid., p. 66.

touchent la question de la professionnalisation des contenus et des nouveaux programmes de formation au collégial. Parmi ceux-ci, plusieurs passages exposent la crainte de la FECQ vis-à-vis d'une éventuelle décentralisation de l'offre de formation qui pourrait entraîner une adaptation spécifique des contenus de certains programmes techniques à une entreprise locale influente, dans certains cégeps. Comme l'affirme cet extrait : « [...] plus on régionalise le format pédagogique collégial, plus nous risquons de voir certaines compagnies influentes tenter d'imposer les méthodes et la théorie enseignée dans le but de les former directement à leurs spécificités »⁵⁹⁶.

Advenant une telle situation, non seulement n'y aurait-il qu'un seul procédé de travail enseigné sur un type de machinerie afin de répondre aux besoins précis de l'entreprise locale, mais de plus, dans une perspective de formation utilitariste, des contenus jugés trop généraux pourraient être laissés de côté. C'est ce que soutiennent ces passages de la FECQ qui craignent de voir la mobilité et la polyvalence des étudiant-e-s réduites. Quelques-uns de ces passages soutiennent que cette situation irait à l'encontre des exigences du marché du travail dans le contexte de mondialisation, comme l'exprime cet extrait :

Les étudiantes et étudiants doivent être prêts à affronter le marché du travail de demain dans un contexte de mondialisation où les travailleurs nécessitent des capacités d'adaptation, de mobilité et de polyvalence. Réduire la mobilité des étudiantes et des étudiants aux besoins spécifiques d'une entreprise locale les pénalise à long terme.⁵⁹⁷

Beaucoup de passages des textes de la FECQ traitent également de la création de nouveaux programmes au collégial. Quelques-uns d'entre eux font d'abord état de la Réforme Marois, mise en place en 1997, suite aux États Généraux sur l'Éducation. Si cette réforme a introduit la taxe à l'échec au collégial, elle a aussi constitué une autre étape de la décentralisation, les cégeps se voyant confier le pouvoir d'élaboration des activités d'apprentissage. C'est à partir de cette réforme également que sont apparues les attestations

⁵⁹⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 35.

⁵⁹⁷ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 11.

d'études collégiales (AEC) sans DEC correspondant, de véritables programmes courts autonomes, exempts de formation générale. On peut lire dans un de ces passages :

D'abord, la délégation complète de l'élaboration des activités d'apprentissages au cégep a été implantée. [...] Ensuite, il est devenu possible de donner un AEC sans le DEC correspondant et de le tarifier. Donc, cela a permis la mise en place d'un marché des cégeps privés ainsi qu'un pullulement des AEC qui s'avère parfois éphémère.⁵⁹⁸

Afin de ne pas encourager le recours aux AEC, et ainsi une voie d'évitement de la formation générale, la FECQ propose de limiter leur accès aux personnes ayant arrêté leurs études pendant au moins deux ans. La FECQ demande également que l'offre d'AEC soit limitée aux programmes de DEC équivalents existants dans un cégep et ajoute que : « Une mesure contraire à cette dernière encouragerait la création abusive d'AEC »⁵⁹⁹.

Plusieurs autres passages de la FECQ s'inquiètent des nouveaux pouvoirs liés à l'offre de programmes dont pourraient hériter les cégeps dans le cadre d'une nouvelle phase de décentralisation. Dans l'éventualité où les cégeps se verraient confier la responsabilité entière d'élaboration et de mise à jour des programmes d'études, la FECQ exprime, dans un passage, la crainte de voir apparaître des inégalités entre différents cégeps pour un même programme ou pour des programmes de même nature. Cette situation augmenterait également les difficultés de reconnaissance des acquis pour les étudiant-e-s passant d'un établissement à un autre. Comme l'affirme cet extrait :

Si on en venait à élaborer de A à Z les programmes cégep par cégep, comment est-ce qu'un étudiant changeant d'établissement pourrait se voir créditer certains cours équivalents? Ce serait alors un vrai casse-tête et autant bien le dire, ce serait tout simplement impossible. Cela rendrait l'étudiant captif de sa région ou bien du collège où il a étudié en premier lieu.⁶⁰⁰

⁵⁹⁸ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 17.

⁵⁹⁹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 22.

⁶⁰⁰ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 43. D'autres passages de la FECQ avancent que, déjà, la différenciation des programmes effectuée par les cégeps afin d'attirer plus d'étudiant-e-s entraîne une perte de mobilité étudiante et

Dans le contexte d'une nouvelle étape de décentralisation appréhendée, quelques autres passages de la FECQ exposent leur crainte de voir les cégeps s'aligner sur une logique de marché dans la gestion de leurs programmes en ne conservant ou en ne créant que des formations rentables ou prestigieuses. L'extrait suivant exprime bien cette idée :

Que se produirait-il avec l'introduction de logiques de marché, dans le cadre d'une réforme accordant plus d'autonomie aux cégeps? Les établissements seraient sans doute tentés de conserver et d'ouvrir uniquement les programmes rentables, ceux qui amènent une masse critique d'étudiantes et d'étudiants à s'inscrire et qui permettent de dégager un certain prestige pour l'institution, tout ceci au détriment de programmes ayant une moins bonne valeur marchande.⁶⁰¹

Face à ces tendances et développements potentiels, qui favorisent une offre de programmes sans coordination et vision commune, la FECQ privilégie un réseau collégial cohérent, centralisé et coordonné. Elle propose en ce sens qu'il y ait une refonte d'envergure de la carte des programmes par le Ministère de l'Éducation misant, entre autres, sur la création de pôles régionaux de savoir. L'extrait qui suit présente le propos général de la FECQ sur la question :

La carte des programmes devrait être répartie de manière équilibrée à travers le Québec. En ce moment, les collèges se battent pour obtenir de nouveaux programmes d'études. Il en résulte que des programmes sont offerts à travers la province sans coordination. La répartition de l'effectif étudiant à travers le Québec connaît une situation problématique. Les régions vivent une baisse de population étudiante. Les mêmes programmes offerts à travers plusieurs établissements ne se remplissent plus. Les collèges tentent, par conséquent, d'attirer les étudiantes et étudiants pour conserver leurs programmes de formation ouverts. Ainsi, il y a moins de jeunes qui étudient, mais toujours autant de programmes ouverts. La carte n'est pas disposée de manière à combler les réels besoins de formation.⁶⁰²

force certaines personnes à recommencer une partie de leur formation en passant d'un cégep à l'autre, ce qui nuit, entre autres, à la réussite académique.

⁶⁰¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 38.

⁶⁰² Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 12.

La FECQ favorise donc une certaine rationalisation de l'offre de programmes, notamment par l'élimination de l'offre excédentaire de programmes non-viables dans plusieurs cégeps d'une même région. Sa proposition de création de pôles régionaux de savoir se veut, quant à elle, une réponse aux difficultés des cégeps de régions en baisse démographique : « De la sorte, [les régions] pourraient développer des créneaux d'excellence attirant des étudiants et des étudiantes ainsi que des entreprises. Ces dernières pourront dispenser des stages aux jeunes et par la suite des emplois »⁶⁰³.

Mais la proposition de la FECQ concernant la carte des programmes collégiaux s'articule aussi comme une opposition à la compétition entre établissements et comme un parti-pris en faveur de la collaboration et de la complémentarité au sein du réseau. À ce propos, on peut lire dans un des passages de la FECQ :

L'État doit intervenir dans la refonte de la carte des programmes afin de guider le réseau vers une vision de complémentarité où les collèges collaborent pour l'éducation des jeunes. Bref, un réseau où il n'y a pas de compétition entre les établissements et où les petits collèges ne craignent pas la pression des plus gros, car tous oeuvrent sous une coordination nationale.⁶⁰⁴

Plusieurs passages de la FECQ traitent aussi des questions relatives à la formation générale. Selon quelques-uns de ces passages, la formation générale collégiale constitue une base de connaissances culturelles communes favorisant une « [...] démocratisation de la culture, de la capacité de raisonnement, de la capacité de communication ainsi que de la réflexion critique »⁶⁰⁵, tout en participant à la réduction des clivages sociaux. Quelques autres passages soutiennent sa pertinence dans le contexte social contemporain, compte tenu, notamment, des exigences du marché du travail. On peut lire dans un de ces passages :

Aujourd'hui, cette formation se situe dans un contexte de mondialisation et de société du savoir où elle se comporte beaucoup mieux que le pensent certains. Cette société du savoir n'est pas seulement synonyme d'acquisition cognitive de connaissances spécifiques ou techniques. Elle symbolise aussi la complexité des

⁶⁰³ Ibid.

⁶⁰⁴ Ibid.

⁶⁰⁵ Ibid., p. 16.

sociétés auxquelles la jeunesse d'aujourd'hui fait face et, c'est justement ce fond culturel commun qui permet à la société québécoise d'y prendre sa place.⁶⁰⁶

D'autres passages du discours de la FECQ font toutefois état des différentes menaces qui pèsent sur la formation générale dans sa forme actuelle. Plusieurs passages avancent en ce sens que la formation générale est menacée de perdre son caractère universel, de nombreuses dérogations permettant désormais de l'éviter⁶⁰⁷. D'autres passages affirment aussi qu'il existe une volonté d'arrimer la formation générale aux différents programmes, ce qui pourrait : « [...] escamoter l'essence de l'enseignement initialement donné »⁶⁰⁸. Enfin, quelques passages abordent la possible abolition de la formation générale au collégial. La FECQ s'oppose à un tel développement qui résulterait en une réduction des connaissances culturelles et réflexives et en une augmentation des clivages sociaux.

À la manière des textes de la FEUQ, peu de passages des documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ abordent la question des transformations des contenus de l'Éducation. De plus, pour l'essentiel, ces passages ne traitent pas directement des transformations des contenus de l'Éducation mais proposent plutôt des mesures en lien avec les programmes et les contenus. Ainsi, la FEUQ et la FECQ recommandent, entre autres, que soit mis sur pied une série de « mécanismes nationaux de reconnaissance des acquis »⁶⁰⁹ au niveau collégial et que soit élaboré « un cours à la citoyenneté »⁶¹⁰ pour favoriser l'engagement des élèves des niveaux primaire et secondaire dans la vie de leur établissement. Les deux fédérations

⁶⁰⁶ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 16-17. Un autre passage ajoute sur le même thème : « La FECQ est d'ailleurs d'avis que dans le Québec de demain, avec une technologie sans cesse changeante et des travailleurs et travailleuses qui auront à changer régulièrement d'emploi au cours de leur vie, il est primordial d'assurer une polyvalence et une capacité de comprendre son environnement qui va au-delà des simples tâches nécessaires pour un emploi ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 47.

⁶⁰⁷ À ce propos, on peut lire dans un passage de la FECQ : « [...] la FECQ s'inquiète de voir survenir des dérogations dans certains programmes « trop lourds » où la formation générale est amputée au profit de la formation technique ». Fédération étudiante collégiale du Québec, *Avis concernant la réforme collégiale*, ouvrage cité, p. 47.

⁶⁰⁸ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 19.

⁶⁰⁹ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 26.

⁶¹⁰ Ibid., p. 23.

étudiantes recommandent également que soient mises en place des mesures de financement afin de « [...] renforcer les capacités de recherche des universités en région »⁶¹¹.

7.4 Interprétation des discours étudiants sur les transformations des contenus de l'Éducation

Les discours de l'ASSÉ et de la FECQ accordent une grande importance aux transformations des contenus de l'Éducation. Les textes de ces deux associations étudiantes nationales traitent abondamment de la spécialisation et de la professionnalisation des contenus, des menaces à la formation générale et des enjeux de la décentralisation de l'offre de programmes au collégial, ce qui infirme une partie de notre première hypothèse. Comme nous l'avons rappelé plus tôt dans ce chapitre, nous avons avancé comme première hypothèse que le discours étudiant ne porte que sur un ensemble limité d'enjeux liés aux transformations de l'Éducation, qu'il ne porte pas ou peu sur les questions de l'industrialisation de l'Éducation, de ses contenus et de la pédagogie. S'il est vrai qu'aucune des trois associations étudiantes ne traite beaucoup des enjeux pédagogiques de l'Éducation, le contraire est plutôt vrai en ce qui concerne les contenus de l'Éducation, du moins pour l'ASSÉ et la FECQ.

Notons également que les discours de l'ASSÉ et de la FECQ touchent globalement les mêmes enjeux liés à la transformation des contenus de l'Éducation. Les documents des deux associations étudiantes font ainsi état de l'influence du secteur privé sur les contenus de certains programmes collégiaux, de l'impact des mesures de décentralisation anticipées sur la création de nouveaux programmes⁶¹², des pressions et des mesures pour diminuer l'importance actuelle de la formation générale, pour l'abolir, pour en permettre le contournement ou pour l'adapter aux programmes techniques. Les discours de l'ASSÉ et de la FECQ dénotent donc globalement une bonne compréhension générale des impacts de la transformation des contenus de l'Éducation et établissent des liens entre ces enjeux et la montée de la logique de marché en Éducation.

⁶¹¹ Ibid., p. 16.

⁶¹² Toutefois, les textes des deux associations ne témoignent pas du même phénomène de création de nouveaux programmes au niveau universitaire.

Il existe néanmoins quelques différences entre les discours de l'ASSÉ et de la FECQ sur la transformation des contenus de l'Éducation. Plusieurs passages de l'ASSÉ traitent notamment des enjeux spécifiques de la recherche universitaire, ce que la FECQ ne fait pas⁶¹³. De plus, si le discours de la FECQ soutient l'importance de la formation générale il appuie entre autres sa position sur les exigences du marché du travail dans le contexte de la mondialisation et de la société du savoir. La FECQ favorise également une forme de rationalisation et de spécialisation des programmes, mais organisée dans un réseau centralisé et coordonné.

Le discours de la FEUQ ne touche pas réellement la transformation des contenus de l'Éducation même s'il se montre défavorable à une trop grande spécialisation des programmes, à l'influence privée sur les contenus et à la création excessive de nouveaux programmes. Encore une fois, il manifeste peu d'intérêt pour les questions qui touchent plus directement le niveau collégial. En effet, beaucoup de questions relatives aux contenus de l'Éducation interpellent plus particulièrement l'éducation collégiale⁶¹⁴. Toutefois, des enjeux importants concernent également les contenus de l'éducation universitaire et les textes de la FEUQ n'en traitent pas plus. Ceci montre plus largement les limites du discours de la FEUQ qui insiste essentiellement sur quelques thèmes : les compressions budgétaires en éducation post-secondaire, les enjeux d'accessibilité et la nécessité d'un réinvestissement public en Éducation, présenté comme investissement, compte tenu du rôle stratégique de l'éducation supérieure dans un contexte de société du savoir, de compétition mondiale exacerbée et de choc démographique. La chose est également vraie pour les textes conjoints de la FEUQ et de la FECQ qui ne traitent que très peu des contenus de l'Éducation⁶¹⁵.

⁶¹³ Il s'agit d'un autre exemple des limites du discours des associations étudiantes et plus spécifiquement, dans ce cas-ci, de celui de la FECQ. La recherche ne concernant pas le niveau collégial, les textes de la FECQ n'en traitent pas.

⁶¹⁴ Nous pensons notamment aux impacts potentiels d'une nouvelle vague de décentralisation sur les programmes du cégep : décentralisation de l'offre de programme, création locale de nouveaux programmes, remise en question de la formation générale dans sa forme actuelle, etc.

⁶¹⁵ Ce qui constitue un autre exemple de la prééminence du discours de la FEUQ sur celui de la FECQ dans les documents conjoints aux deux associations étudiantes.

CHAPITRE VIII

LA FINALITÉ DE L'ÉDUCATION

Les transformations de l'Éducation à travers leurs différents impacts viennent à interpellier directement la finalité de l'Éducation. Les textes des trois associations étudiantes nationales abordent cette question en traitant du changement de la finalité de l'Éducation. Mais l'ASSÉ, la FEUQ et la FECQ présentent également leur propre vision de la finalité idéale de l'Éducation.

Les textes de l'ASSÉ traitent très abondamment des questions liées à la finalité de l'Éducation. Plusieurs passages de ces textes font état de la mutation de la finalité de l'Éducation résultant de l'ensemble des transformations néolibérales de l'Éducation. Ces passages exposent leur crainte vis-à-vis du virage actuel de l'Éducation qu'ils qualifient d'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché. On peut lire dans un de ces passages :

[...] un autre virage se dessine depuis un certain temps, plus lent et plus insidieux. Ce qu'on a appelé « l'assujettissement de l'éducation aux lois du marché » constitue la trame de fond des politiques des deux dernières décennies en matière d'éducation. Il s'agit d'une volonté de fondre les réseaux de l'éducation dans les structures du marché. Dans le processus, les fonctions sociales des institutions d'enseignement post-secondaire sont progressivement réduites à la poursuite de fins économiques étroites, essentiellement commerciales et laissées à la discrétion et à l'initiative de l'entreprise privée, en dehors de tout débat public démocratique. Le caractère capitaliste du système s'accroît, alors qu'au contraire les concessions faites aux revendications populaires [...] sont battues en brèches.⁶¹⁶

⁶¹⁶ François Baillargeon, « L'éducation démocratique, une conquête à réaliser », article cité, p. 4-5. Un autre passage de l'ASSÉ donne la définition suivante de l'assujettissement de l'éducation aux lois du marché : « Mainmise du secteur privé sur l'éducation au niveau de son financement, de ses orientations et de son rôle. L'éducation soumise aux mêmes critères et aux mêmes pressions que le marché ». Ibid., p. 4.

Bref, selon l'ASSÉ, la finalité et les fonctions sociales de l'éducation post-secondaire sont en mutation, s'adaptant de plus en plus aux réalités du marché et de la mondialisation alors que les universités et cégeps sont « [...] transformés par les réformes gouvernementales en usines de production de main-d'œuvre »⁶¹⁷. Ce changement de finalité profitant à une minorité⁶¹⁸ se fait aux dépens d'une Éducation critique, publique, libre et accessible. Selon les passages des textes de l'ASSÉ, cette mutation s'est faite à la faveur des actions des différents gouvernements des dernières années qui, à travers leurs politiques de privatisation et de décentralisation, ont favorisé la montée du financement privé et de l'emprise du secteur privé sur le système d'éducation⁶¹⁹.

Face à ce changement de la finalité de l'Éducation qui prend la forme d'un assujettissement aux lois du marché, de nombreux passages font état de la vision de l'Éducation de l'ASSÉ. Comme en témoignent des passages de son discours, l'ASSÉ, depuis ses débuts, défend une vision de l'Éducation « [...] publique, gratuite, laïque, de qualité, accessible et non discriminatoire »⁶²⁰ accompagnée d'un régime d'aide financière aux études (AFE), basé sur le versement de bourses plutôt que de prêts, qui garantisse un niveau de vie au-dessus du seuil de pauvreté. Les fondements de sa vision de l'Éducation demeurent toutefois le caractère public et la gratuité, comme le soutient cet extrait :

⁶¹⁷ Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, « À l'agenda social, le syndicalisme étudiant de combat », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, 2004, ASSÉ p. 2. Selon quelques passages de l'ASSÉ, ce changement de la finalité de l'Éducation est appuyée par différents groupes favorables à un rapprochement entre l'Éducation et l'Économie, comme l'affirme cet extrait : « À la droite complètement de la vision sociale de la mission universitaire se dresse la conception entrepreneuriale de l'université. Cette conception, prônée notamment par des groupes comme le Conseil du patronat du Québec et les HEC de Montréal, veut que l'université soit en tout premier lieu un terrain fertile de la main-d'œuvre. À cet effet, l'université se doit d'être arrimée de façon solide au marché du travail et aux besoins des entreprises ». Hugo Desgagné, « Une lecture de la commission parlementaire de droite à gauche » article cité, p. 3.

⁶¹⁸ À ce propos, on peut lire dans un des passages du discours de l'ASSÉ : « Au gré des réformes et des politiques, les structures et les principes directeurs du système d'éducation québécois se trouvent profondément transformés, avec pour résultat de servir d'abord et avant tout un processus d'enrichissement d'une infime minorité ». François Baillargeon, « L'éducation démocratique, une conquête à réaliser », article cité, p. 5.

⁶¹⁹ L'ASSÉ ne s'en étonne pas. On peut lire dans un de ses passages : « Il n'y a pas de quoi se surprendre ; nous savions déjà que l'État néo-libéral d'aujourd'hui conçoit l'éducation post-secondaire comme un service plutôt qu'un droit, et possède en conséquence une vision utilitaire et clientéliste de l'éducation, tout comme les organisations de commerce international telles que l'OCDE ». Ève Léger et Jérôme Charaoui, *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, ouvrage cité, p. 10.

⁶²⁰ Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. iii.

Gratuite, car pour l'ASSÉ, l'éducation est un droit et non un privilège. Dans cette perspective, l'éducation post-secondaire ne doit pas être réservée à une élite, mais accessible à l'ensemble des individus, indépendamment de la provenance sociale, géographique ou encore du sexe, de l'orientation sexuelle ou de la couleur de la peau. Publique, parce que c'est le rôle de l'ensemble de la société de prendre en charge l'éducation et la formation de tous et toutes. L'école doit être un lieu pour former des citoyens et citoyennes et ne pas être réservée à la formation d'une main-d'œuvre servile.⁶²¹

Plusieurs autres passages de l'ASSÉ traitent directement de la question de la gratuité scolaire. L'ASSÉ revendique la gratuité scolaire pour tous et toutes à tous les niveaux. Si elle défend cette position sur la base d'une conception de l'Éducation comme un droit social⁶²², quelques passages expliquent avec plus de détails, la pertinence de la gratuité scolaire. Celle-ci y est présentée comme une avancée en vue d'une plus grande justice sociale face aux inégalités grandissantes, premier élément d'un projet de société plus large, comme l'indique cet extrait:

Pourquoi la gratuité scolaire est-elle si déterminante pour l'identité du mouvement étudiant ? Parce qu'elle porte, même sous une forme embryonnaire, tout un modèle de société. Si on espère un jour mettre un terme aux gigantesques écarts de richesse et de pouvoir de notre société, il faudra nécessairement s'attaquer au fait que le système scolaire est organisé comme une pyramide dont le sommet est réservé à une minorité privilégiée, à une élite en formation.⁶²³

En ce sens, la gratuité scolaire n'est pas une revendication parmi tant d'autres. Elle est en fait présentée comme le fondement des demandes du courant progressiste du mouvement étudiant. En ce sens, sa réaffirmation ne peut être subordonnée à des considérations tactiques, comme le soutient l'extrait suivant :

La gratuité scolaire n'est pas une revendication à prendre à la légère, sur laquelle on peut se permettre la moindre hésitation. Elle fait partie du noyau dur de ce qui

⁶²¹ Association pour une solidarité syndicale étudiante, « Qu'est-ce que l'ASSÉ », ouvrage cité, p. 8.

⁶²² Plusieurs passages des textes de l'ASSÉ conçoivent l'Éducation comme un droit social. L'extrait suivant en donne une définition : « L'éducation comme un droit social est donc le refus du discours omniprésent que l'éducation est une dépense publique d'État toujours trop lourde à porter et que les coûts de l'éducation doivent de plus en plus être pris en charge par les étudiantes et les étudiants eux et elles-mêmes (le concept d'utilisateur-payeur, d'utilisatrice-payeuse) et par l'investissement privé directement ». Christian Pépin, « Le syndicalisme étudiant de combat : théorie et pratique », article cité, p. 8.

⁶²³ François Baillargeon, « La gratuité scolaire, possible et nécessaire », article cité, p. 1.

définit en propre le courant progressiste du mouvement étudiant québécois, et ce depuis sa création. La remettre inlassablement de l'avant, avec acharnement, ne tient pas d'abord d'une question de tactique, mais bien d'une question de principe. Elle doit demeurer l'horizon irréductible des objectifs du mouvement étudiant, indépendamment qu'elle paraisse ou non réalisable à court terme.⁶²⁴

Quelques passages de l'ASSÉ présentent aussi l'Éducation, accessible et de qualité, comme un bien collectif et une richesse « [...] profitant à tous et toutes étant donné les répercussions qu'elle a sur l'ensemble de la société »⁶²⁵. Ces répercussions sont nombreuses. Elle permet notamment à certaines personnes défavorisées de sortir de leur condition socio-économique. Mais aussi : « [...] l'éducation permet de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie et de préserver l'environnement ; bref d'améliorer la condition générale de la société »⁶²⁶.

Enfin, un passage du discours de l'ASSÉ traite directement de la question de l'idéal de l'Éducation. On y affirme que l'École doit garantir l'égalité des chances mais également mettre à jour de manière critique les structures de domination de la société. On peut y lire :

[...] le rôle qui devrait être conféré à l'école [...] serait celui de révéler les mécanismes de la reproduction sociale, en même temps que la structure de domination à laquelle ils se rapportent. Autrement dit, l'école émancipatrice serait celle qui, en étant critique envers elle-même, permettrait aux individus d'être critique envers elle et envers leur propre position sociale.⁶²⁷

⁶²⁴ Ibid.

⁶²⁵ Julia Posca, « L'avenir des universités en danger », article cité, p. 3.

⁶²⁶ Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. 13. On peut également lire dans le même passage, à la suite de l'extrait cité : « Pour ces raisons, l'éducation tend à être considérée comme un des meilleurs investissements ». Notons, contrairement à la FEUQ, qu'il s'agit d'un des seuls, sinon le seul, passages de l'ASSÉ où l'Éducation est qualifiée « d'investissement ». L'investissement dont il est ici question n'est toutefois pas associé à un rendement chiffré en dollars, comme certains passages de la FEUQ le présentent. C'est donc d'investissement et de rendement social dont il est ici question.

⁶²⁷ Julia Posca, « Inégalités sociales et rapports de domination : le rôle de l'école », *Camp de formation de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante*, 2005, ASSÉ, p. 2. Si cet extrait révèle un parti pris pour une Éducation émancipatrice et critique, le discours de l'ASSÉ ne s'oppose pas pour autant au rôle des institutions d'enseignement supérieur dans la formation à l'emploi. Plusieurs passages de l'ASSÉ, s'ils critiquent l'arrimage de l'Éducation aux lois du marché, n'en appellent pas moins finalement à une recherche d'équilibre entre les dimensions de formation fondamentale et de formation professionnelle. On peut lire dans un de ces passages : « Une chose est certaine, si la valeur de démocratie préside à notre société, nous devons tout faire pour préserver le développement des savoirs disciplinaires et fondamentaux, sans pour autant couper l'université de certaines formations plus professionnelles contribuant plus directement aux besoins sociaux en matière de formation ».

Les textes de la FEUQ traitent beaucoup moins abondamment de la question de la finalité de l'Éducation que ceux de l'ASSÉ. Bien qu'ils n'abordent pas directement la question de la transformation de la finalité éducative, deux passages dans le discours de la FEUQ font allusion à l'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché. Dans un de ces passages, la FEUQ exprime son refus de voir l'Éducation être appréhendée comme une marchandise et être arrimée à la logique du marché. On peut y lire :

Au cœur de ce mémoire se trouve donc exprimé notre refus de voir l'éducation postsecondaire être considérée avant tout comme une marchandise dont la logique d'exploitation répondrait aux impératifs de commercialisation de la sphère économique que sont la rentabilité et l'efficacité en fonction de l'équation coûts/bénéfices. Voilà pourquoi nous croyons nécessaire de maintenir l'éducation postsecondaire à une distance raisonnable des intérêts des contingences qui caractérisent le secteur privé. Malgré tous les mots d'ordre et les appels au réalisme qui surgissent à intervalles réguliers, notamment lors de la négociation des grands accords commerciaux, la FEUQ continue à penser qu'il serait inacceptable d'assujettir l'éducation aux lois du marché.⁶²⁸

Quelques autres passages présentent la vision de l'Éducation de la FEUQ. Un de ceux-ci affiche la position de la FEUQ en faveur d'une éducation humaniste, accessible et de qualité. On peut y lire : « Établie depuis 1989, [la FEUQ] a pour mandat de défendre une éducation humaniste comme choix de société [...] en revendiquant, en particulier, une éducation accessible, de qualité, qui favorise le développement du savoir-être et du savoir-faire »⁶²⁹.

Enfin, trois autres passages de la FEUQ traitent du rôle de l'Éducation et de ses retombées positives pour la société. Un de ces passages situe le rôle fondamental de l'Éducation dans « [...] l'amélioration du bien-être commun; l'enrichissement, sans tutelle, des connaissances fondamentales; la recherche de sens ainsi que la formation des citoyens, et ce, pour le bénéfice de tous »⁶³⁰, tout en favorisant la mobilité sociale. Un autre expose le rôle joué par l'éducation supérieure dans le « [...] développement personnel et intellectuel de

Sylvain Bédard, Thomas Chiasson-Lebel, Héroïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, ouvrage cité, p. 9.

⁶²⁸ Fédération étudiante universitaire du Québec, *Choisir d'investir dans les universités*, ouvrage cité, p. 14.

⁶²⁹ Ibid., p. 3.

⁶³⁰ Ibid., p. 13.

l'individu, mais également pour la prospérité culturelle, sociale, scientifique et économique d'une société ». Le dernier passage réaffirme la préoccupation de la FEUQ pour le rôle stratégique de l'Éducation dans le développement économique. Au-delà de leurs différents propos, ces trois passages mettent l'accent également sur l'importance du caractère public de l'Éducation pour la FEUQ.

Les textes de la FECQ accordent encore moins de place à la question de la finalité de l'Éducation que ceux de la FEUQ. Dans un des passages de son discours, elle traite de la menace qu'entraîne la logique de compétition entre établissements d'enseignement et l'adoption d'un mode de gestion entrepreneurial pour la mission première de l'Éducation. Il y est écrit :

La notion de compétitivité appliquée au système d'éducation est l'un des axes majeurs du courant de pensée prônant une libéralisation accrue de ce secteur. Cela suppose un type de gestion calqué sur le modèle de l'entreprise privée ayant comme caractéristiques particulières l'efficacité de gestion et la mise en compétition des différentes institutions d'enseignement. À cet effet, il faut rester sur nos gardes en s'aventurant dans cette voie, puisque l'on peut rapidement en venir à dénaturer la mission première d'un projet éducatif national, au détriment de valeurs marchandes où l'on passe par un système mis en place afin d'inculquer des valeurs et une culture commune à un mode utilitariste.⁶³¹

Enfin, un autre passage de la FECQ situe l'éducation collégiale comme un droit fondamental. Le modèle du cégep est présenté dans ce passage comme un « outil de démocratisation de l'éducation »⁶³² qui se caractérise par une très grande accessibilité. C'est en ce sens que l'enseignement collégial est y est présenté comme un droit et non un privilège.

Un passage conjoint de la FEUQ et de la FECQ touche également, largement, la question de la finalité de l'Éducation. Encore une fois, c'est sous l'angle du rôle stratégique dans une perspective économique que sont présentées les retombées positives de l'éducation supérieures. On peut y lire :

⁶³¹ Fédération étudiante collégiale du Québec, *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, ouvrage cité, p. 23-24.

⁶³² Fédération étudiante collégiale du Québec, *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, ouvrage cité, p. 5.

[...] les avantages de l'éducation postsecondaire sont triples : d'une part, procurer aux individus éduqués des revenus supérieurs qui permettent à leur tour de parer aux dépenses publiques associées au vieillissement; d'autre part, les outiller pour faire face à un marché du travail et à une société qui évolue à une vitesse considérable ; enfin, engendrer une consommation de services sociaux et de santé qui est significativement plus faible chez les individus davantage scolarisés, ce qui diminue les pressions sur les finances publiques.⁶³³

8.1 Interprétation des discours étudiants sur la finalité de l'Éducation

Les différences entre les discours des trois associations étudiantes sur la finalité de l'Éducation apparaissent très clairement. Les textes de l'ASSÉ sont, de loin, ceux qui accordent le plus de place à la fois au changement de la finalité de l'Éducation, qui est présenté comme l'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché, et à sa propre vision de l'Éducation. Des trois associations nationales, seule l'ASSÉ appréhende de façon aussi claire et explicite ces questions. En ce sens, elle est la seule association à donner un sens aux différentes transformations de l'Éducation en les présentant comme une mutation globale : l'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché.

Encore une fois, le discours de l'ASSÉ se présente également comme le plus radical des trois associations étudiantes. L'ASSÉ réaffirme notamment sa position en faveur d'une éducation publique et gratuite. Ce dernier point la distingue considérablement des deux fédérations étudiantes, la FEUQ et la FECQ. Présente dans tout son discours, sa position en faveur de la gratuité scolaire à tous les niveaux est exposée dans ce chapitre avec plus de détails. La gratuité y est présentée comme une question de principe marquant l'appartenance de l'ASSÉ au courant progressiste du mouvement étudiant québécois, mais elle s'inscrit également dans un projet de société et une visée de transformation sociale plus large. Le parti pris de l'ASSÉ envers une éducation critique et émancipatrice est également affirmé.

⁶³³ Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, ouvrage cité, p. 7.

Les discours de la FEUQ et de la FECQ traitent beaucoup moins abondamment de la question de la finalité de l'Éducation que celui de l'ASSÉ. Si les deux fédérations étudiantes exposent leurs positions en faveur d'une éducation humaniste, publique et du droit à l'Éducation, leurs textes ne présentent pas pour autant une conception explicite des transformations de l'Éducation comprises dans leur ensemble. Ainsi, un passage de la FEUQ exprime son opposition à l'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché sans toutefois que d'autres éléments de son discours viennent préciser la question. Le discours de la FEUQ ne traite donc pas directement du changement de la finalité de l'Éducation.

Bref, des trois associations étudiantes nationales, seule l'ASSÉ avance un discours qui tente de donner un sens global à l'ensemble des transformations de l'Éducation. Le discours de l'ASSÉ est aussi celui qui présente avec le plus de détails une vision de l'Éducation. L'ASSÉ prône la gratuité scolaire, une éducation critique et émancipatrice, ainsi que des transformations sociales plus larges. Toutes ces positions de principe la distinguent profondément de la FEUQ et de la FECQ.

CONCLUSION

Depuis plus de quinze, l'Éducation en Occident est marquée par des bouleversements profonds qui affectent, entre autres, ses structures, son fonctionnement, son financement et ses contenus. Ces changements, liés à la transformation de la régulation sociale et à la reconfiguration du capitalisme amorcées au tournant des années 1980, prennent la forme de mesures et de réformes qui entraînent l'Éducation dans un large processus de privatisation, de marchandisation et d'industrialisation. Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons montré que ces transformations de l'Éducation s'inscrivent dans un projet pour le secteur, promu notamment par de grandes organisations internationales, dont l'OCDE, et des *think tanks* néolibéraux. Après quoi, afin de décrire les transformations à l'œuvre, nous avons avancé la notion de *réingénierie de l'Éducation*⁶³⁴.

Étant donné que ces transformations interpellent de façon spécifique les étudiant-e-s et que le mouvement étudiant québécois constitue un acteur important et méconnu du secteur, nous nous sommes proposé d'analyser le discours étudiant sur les transformations néolibérales de l'Éducation, à travers la production écrite du mouvement étudiant québécois. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à la problématisation de notre objet de recherche en présentant les différentes caractéristiques de la réingénierie de l'Éducation.

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu du discours des trois principales associations étudiantes nationales du Québec, l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) et la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). Cette analyse nous a permis de décrire et d'interpréter le discours des trois associations étudiantes sur les enjeux qui concernent les

⁶³⁴ Par *réingénierie de l'Éducation* nous entendons, un processus de transformation de la sphère éducative, largement planifié, promu et mis en branle dans le cadre de la reconfiguration du capitalisme et de la transformation de la régulation sociale, se caractérisant par une marchandisation accélérée et une industrialisation des structures et des rapports éducatifs, dans une perspective d'extension du capitalisme et d'assujettissement du système à ses besoins et ses finalités. Ce processus affecte non seulement l'Éducation en tant que bien public et droit initialement reconnu, mais entraîne également une mutation de la finalité de l'Éducation et de son caractère de projet politique, une transformation du rapport pédagogique et des statuts qui y sont associés, une reconfiguration des structures organisationnelles et une recrudescence des logiques ségrégatives et de reproduction sociale au sein du système.

différents aspects de la réingénierie de l'Éducation. Sur certaines questions, les discours de l'ASSÉ, de la FEUQ et de la FECQ viennent à converger. Souvent interpellées par les mêmes enjeux, les trois associations étudiantes déploient sur de nombreuses questions, un discours similaire. C'est particulièrement vrai de la FEUQ et de la FECQ, dont certains des documents que nous avons analysés ont été produits en collaboration. Ainsi, on retrouve dans l'ensemble des discours des associations une dénonciation des compressions budgétaires affectant l'éducation post-secondaire. Les trois associations étudiantes constatent et décrivent l'état de sous-financement du système d'éducation québécois. De plus, l'ASSÉ, la FEUQ et la FECQ exigent toutes un réinvestissement de fonds publics dans l'éducation post-secondaire. Une préoccupation envers la qualité et l'accessibilité de l'Éducation est également maintes fois exprimée dans le discours des trois associations.

Toutefois, comme nous nous y attendions, il appert, après analyse, que les discours des trois associations étudiantes présentent des différences importantes. Leurs conceptions des transformations de l'Éducation, leurs revendications, leurs principes et leurs arguments sont autant d'éléments sur lesquels les discours des trois associations étudiantes divergent.

Parmi les trois associations étudiantes nationales, le discours de l'ASSÉ est sans aucun doute celui qui traite du plus grand nombre d'enjeux liés à la réingénierie de l'Éducation. Comme nous l'avons analysé et présenté, le discours de l'ASSÉ traite du contexte des transformations néolibérales de l'Éducation, des transformations de l'organisation scolaire, des transformations du fonctionnement de l'Éducation, de la privatisation et de la marchandisation de l'Éducation, de l'accessibilité aux études et de l'endettement, des transformations des contenus de l'Éducation et de la mutation de la finalité de l'Éducation. Il fait aussi état d'un projet de marché de l'Éducation. La seule question liée à la réingénierie de l'Éducation que le discours de l'ASSÉ n'aborde pas amplement est celle des transformations pédagogiques, bien que quelques-uns de ses documents traitent de l'implantation de l'approche par compétences dans le réseau des cégeps.

Le discours de l'ASSÉ se caractérise donc par son ampleur. Des trois associations, il est le seul à couvrir un éventail aussi large d'enjeux. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs

reprises au cours des chapitres précédents, le discours de l'ASSÉ se caractérise également par les nombreux liens qu'il établit entre les divers phénomènes qu'il aborde. À titre d'exemple⁶³⁵, l'ASSÉ associe notamment la décentralisation du réseau collégial à l'exacerbation de la logique de concurrence entre les cégeps, à la hiérarchisation entre les établissements, à la montée du modèle de la gestion entrepreneuriale, au *marketing* scolaire, à l'augmentation des inégalités dans l'École et à la baisse de la qualité de l'éducation collégiale.

Comme nous l'avons noté à quelques reprises lors des chapitres précédents, le discours de l'ASSÉ dénote donc une compréhension générale des grandes transformations de l'Éducation, de leurs liens et de leurs impacts. Parmi les trois associations nationales, il est également le seul discours qui analyse l'ensemble des transformations néolibérales de l'Éducation liées à la réingénierie, comme faisant partie d'un même mouvement, d'un même projet⁶³⁶. En ce sens, le discours de l'ASSÉ se distingue par sa conception cohérente et explicite des transformations néolibérales de l'Éducation. Comme nous le mentionnons au chapitre VIII, il est aussi le seul à traiter de la mutation de la finalité de l'Éducation et ainsi à donner un sens aux diverses transformations de l'Éducation à travers l'idée de l'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché. Le discours de l'ASSÉ saisit et articule bien la mutation de la finalité de l'Éducation qu'entraîne l'accumulation des transformations néolibérales dans le secteur, comme nous l'exposons dans notre problématique⁶³⁷.

Mais le discours de l'ASSÉ ne se contente pas d'établir des liens entre les diverses transformations de l'Éducation, de mettre à jour la logique qui les soutient et la mutation globale qu'elles entraînent. Comme nous l'exposons dans plusieurs des chapitres précédents, il situe également, plus largement, les transformations néolibérales de l'Éducation dans le contexte de la mondialisation, de la montée du néolibéralisme, de l'application de réformes néolibérales dans l'ensemble des services publics. Cette caractéristique du discours de

⁶³⁵ Sur chacune des grandes thématiques abordées, le discours de l'ASSÉ met de l'avant plusieurs liens. Il serait inutile ici de les rappeler tous. L'exemple de la question de la décentralisation donne une bonne image du réseau complexe de liens qu'établit le discours de l'ASSÉ en traitant des phénomènes liés à la réingénierie de l'Éducation.

⁶³⁶ Voir chapitre III. Nous y faisons état du fait que le discours de l'ASSÉ situe les réformes néolibérales en Éducation dans le cadre d'un « projet de marché de l'Éducation » et d'un « plan de privatisation ».

⁶³⁷ À ce propos, voir 1.2.7 Mutation de la finalité éducative.

l'ASSÉ confirme donc notre deuxième hypothèse de recherche. Nous avons en effet avancé l'hypothèse que le discours étudiant portant sur les transformations de l'Éducation en cours diffère profondément en fonction des diverses tendances du mouvement étudiant québécois : le discours de l'ASSÉ abordant les transformations éducatives dans une perspective plus globale, faisant des liens avec les mutations socio-économiques plus large. En situant les transformations de l'Éducation, liées à la réingénierie, dans le contexte de la mondialisation et de l'application large de politiques néolibérales, le discours de l'ASSÉ vient effectivement confirmer cette hypothèse de recherche.

Le discours de l'ASSÉ se distingue aussi de ceux de la FEUQ et de la FECQ par la vision de l'Éducation qu'il met de l'avant, par ses principes, ses positions et son radicalisme. Comme nous le mentionnons à quelques reprises dans les chapitres précédents⁶³⁸, nous considérons que le discours de l'ASSÉ est radical dans la mesure où, d'une part, il situe et analyse les transformations de l'Éducation dans le cadre d'une société en conflit, dans le cadre des rapports de classe capitalistes, et, d'une autre part, il défend une vision de l'Éducation et des positions fondées sur des principes, tel que la gratuité scolaire, qui sont fondamentalement opposés à la logique dominante en Éducation.

Le discours de l'ASSÉ répond bien à ces deux critères. Ainsi, comme nous l'exposons dans la plupart des chapitres précédents, il se présente comme un discours d'opposition et de lutte sociale : il décrit une société en conflit, il identifie et vise les promoteurs des transformations néolibérales de l'Éducation, il expose les intérêts sociaux divergents, il accuse les gouvernements de servir les intérêts patronaux et il traite des réformes en Éducation comme d'un enjeu de lutte sociale entre classes opposées. Parallèlement, le discours de l'ASSÉ affiche une vision de l'Éducation basée sur des principes et avance des revendications d'ordre principal. L'ASSÉ défend notamment une éducation exclusivement publique, émancipatrice et critique, mais aussi, la gratuité scolaire, position récurrente et structurante de son discours.

⁶³⁸ Et notamment, de façon plus explicite, au chapitre V, au point 5.2

Le discours de la FEUQ, à l'opposé de celui de l'ASSÉ, se distingue par une perspective utilitariste et instrumentale de l'Éducation. Comme nous l'exposons plusieurs fois dans les chapitres précédents, le discours de la FEUQ utilise abondamment l'argument de l'importance stratégique de l'Éducation pour l'Économie afin de soutenir ses demandes de réinvestissement public en éducation supérieure. En ce sens, il n'appréhende pas le contexte social (mondialisation, exacerbation de la concurrence internationale, « société du savoir ») pour situer les transformations de l'Éducation, il l'utilise plutôt pour montrer la « nécessité » d'un financement public adéquat des universités et des cégeps. Suivant cette conception, l'Éducation doit être financée parce qu'elle est utile, qu'elle est rentable, qu'elle répond aux impératifs de la « société du savoir » et aux nécessités du « choc démographique », qu'elle assure un meilleur positionnement concurrentielle aux universités et à l'économie du Québec.

Mais cette perspective du discours de la FEUQ est aussi significative d'une volonté de s'inscrire dans un dialogue avec le pouvoir politique, en adoptant des éléments discursifs issus de l'argumentaire étatique et du discours des promoteurs de la réingénierie de l'Éducation. À travers l'emploi de termes tels que le « capital humain », la « société du savoir », le « choc démographique », la FEUQ adhère en partie au discours dominant, au discours de régulation et à la logique qui l'accompagne. En ce sens, son discours, loin de la remettre en question, cautionne la concurrence internationale et enjoint le Québec et ses universités à y prendre part plus activement et à bien s'y positionner. À cet égard, il est frappant de voir à quel point cette partie du discours de la FEUQ trouve un écho dans les propos tenus par l'ancien ministre de l'Éducation du Parti québécois, François Legault, qui affirmait en 1999 : « Il faut investir de l'argent dans notre réseau universitaire, sinon, on va se disqualifier du grand match qui se joue à la grandeur de la planète »⁶³⁹.

Le discours de la FEUQ est donc moins radical que celui de l'ASSÉ, au sens où nous l'avons présenté. Plus pragmatique, soutenant une perspective utilitariste de l'Éducation, il avance, en ce sens, des positions et des revendications qui se présentent déjà comme des

⁶³⁹ Cité par Katia Gagnon et Marc Thibodeau. « Le réseau de l'éducation tenu en laisse », *La Presse*, Montréal, Samedi le 12 juin 1999, p. A-4, dans Stéphane Thellen, ouvrage cité, p. 104.

compromis, qui refusent de remettre en question certains modes d'organisation du système d'éducation et certains fondements de la condition étudiante actuelle⁶⁴⁰.

Le discours de la FEUQ est aussi particulièrement limité dans les enjeux qu'il couvre. Au contraire de celui de l'ASSÉ, le discours de la FEUQ est celui qui traite du moins grand nombre d'enjeux différents relatifs à la réingénierie de l'Éducation. Il n'aborde essentiellement que la question des compressions budgétaires en Éducation, du sous-financement de l'éducation supérieure et de la nécessité d'un réinvestissement, d'une part, et celle de l'accessibilité aux études, de l'endettement étudiant et de l'aide financière aux études, d'une autre part.

Notons enfin, comme nous l'exposons dans la plupart des chapitres précédents, que la prééminence du discours de la FEUQ s'affirme dans les documents produits en collaboration avec la FECQ. Si cette domination du discours de la FEUQ, dans les documents conjoints de la FEUQ et de la FECQ, peut être significative des rapports plus large entre les deux fédérations étudiantes, elle est surtout importante dans la mesure où elle structure, en partie, le discours de la FECQ.

Le discours de la FECQ se situe, à bien des égards, à mi-chemin entre celui de l'ASSÉ et de la FEUQ. À la manière de celui de l'ASSÉ, le discours de la FECQ se penche sur plusieurs enjeux liés à la réingénierie de l'Éducation et situe tout un ensemble de réformes dans le contexte de la mondialisation néolibérale. Il traite notamment largement de la décentralisation du réseau collégial, des questions relatives aux transformations des contenus de l'Éducation, et il établit plusieurs liens entre le phénomène de décentralisation et d'autres transformations de l'Éducation⁶⁴¹. Le discours de la FECQ se montre aussi, en partie, critique de la logique de concurrence⁶⁴². Toutefois, il adopte également des éléments du discours de la FEUQ. C'est particulièrement vrai dans les documents produits en collaboration avec la FEUQ où ses préoccupations et ses positions autonomes tendent à être occultées. À la

⁶⁴⁰ Comme la contribution étudiante aux études, l'endettement étudiant, les partenariats publics-privés en Éducation et la gestion entrepreneuriale.

⁶⁴¹ Il associe, entre autres, la décentralisation à la montée de la compétition et de la hiérarchisation des cégeps.

⁶⁴² À ce propos, voir le point 3.2.

manière de celui de la FEUQ, le discours de la FECQ emprunte donc parfois une perspective utilitariste de l'Éducation et vient aussi à cautionner la logique de compétition, au nom du positionnement concurrentiel du Québec sur le marché international. Cette ambivalence est significative de l'incohérence généralisée qui caractérise le discours de la FECQ. Non seulement y-a-t-il parfois contradiction entre les positions que la FECQ défend dans ses documents et le discours qu'elle tient dans les textes produits conjointement avec la FEUQ, mais il arrive à plusieurs occasions qu'elle avance des positions contradictoires dans ses propres documents⁶⁴³.

Revenons maintenant à notre première hypothèse de recherche. À cet effet, nous avons avancé dans notre premier chapitre que le discours étudiant ne porte que sur un ensemble limité d'enjeux liés aux transformations de l'Éducation en cours. Nous supposons qu'il se présente comme un discours d'opposition à la marchandisation et à la privatisation de l'Éducation, mais qu'il ne porte pas ou peu sur la question de l'industrialisation de l'Éducation comme telle, d'une part, et sur les questions liées aux contenus et à la pédagogie, d'une autre part. Cette hypothèse se trouve en partie confirmée et en partie infirmée. Comme nous l'exposons au chapitre VII, s'il est vrai que les documents des trois associations étudiantes nationales n'abordent que très peu les questions pédagogiques, les textes de l'ASSÉ et de la FECQ traitent toutefois abondamment de la question des contenus de l'Éducation.

Qu'en est-il cependant de la question de l'industrialisation de l'Éducation ? Si les trois associations étudiantes nationales traitent toutes, dans leurs documents respectifs, de certaines transformations de l'Éducation liées au phénomène d'industrialisation de la formation⁶⁴⁴, seule l'ASSÉ y réfère d'une manière plus ou moins explicite. Le discours de l'ASSÉ utilise à l'occasion des expressions qui évoquent l'univers industriel. Par exemple, au chapitre VIII, un passage de l'ASSÉ affirme que les universités et cégeps sont : « [...] transformés par les réformes gouvernementales en usines de production de main-

⁶⁴³ À ce propos, nous avons exposé dans plusieurs des chapitres précédents la confusion du discours de la FECQ sur certaines questions relatives aux transformations de l'Éducation. À plusieurs reprises, différents passages des textes de la FECQ présentent des positions contradictoires sur un même sujet.

⁶⁴⁴ Nous pensons aux transformations s'inscrivant dans une recherche d'efficacité, de plus grande productivité : adoption de la gestion entrepreneuriale, rationalisation des programmes, usage éducatif des TIC, etc.

d'œuvre »⁶⁴⁵. Bien qu'il contienne quelques références industrielles, le discours de l'ASSÉ ne traite jamais de l'industrialisation de la formation de façon explicite et cohérente⁶⁴⁶. En ce sens, confirmant cette partie de notre hypothèse, il se présente beaucoup plus comme un discours d'opposition à la privatisation et à la marchandisation de l'Éducation.

Les trois plus importantes associations étudiantes du Québec, l'ASSÉ, la FEUQ et la FECQ, présentent toutes un discours différent sur les transformations néolibérales de l'Éducation. À la lumière des résultats de cette recherche, il est impossible de conclure que le mouvement étudiant québécois porte une conscience claire des transformations en cours et de leurs différents impacts sur l'Éducation et la condition étudiante. Si d'un côté, le discours de l'ASSÉ dénote une compréhension de l'articulation des différentes transformations de l'Éducation comme projet d'assujettissement de l'Éducation aux lois du marché, de l'autre côté, le discours de la FEUQ, poussé par une volonté de dialogue et de concertation avec le pouvoir politique, adhère en partie à la logique des promoteurs de la réingénierie et favorise, en ce sens, la participation de l'Éducation à la logique concurrentielle mondiale. À cet égard, nous pensons, tout comme Stéphane Thellen que :

[...] cette propension à vouloir adapter l'École au « grand match qui se joue à l'échelle de la planète » équivaut à réduire à la fois la réalité sociale et l'institution scolaire à la dimension économique et marchande, ce qui nous apparaît comme un manque flagrant de perspective politique, culturelle et sociale⁶⁴⁷.

Au-delà de ces divergences, le mouvement étudiant québécois connaît également des limites plus larges qui ne lui permettent pas d'appréhender, d'un même regard critique, l'ensemble des transformations néolibérales de l'Éducation. Agissant avec des ressources limitées, dans le cadre restreint de l'éducation post-secondaire et devant faire face d'abord aux enjeux qui interpellent de façon plus urgente la condition étudiante, le mouvement étudiant se trouve relativement impuissant pour traiter de certaines questions qui concernent

⁶⁴⁵ Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, « À l'agenda social, le syndicalisme étudiant de combat », article cité, p. 2.

⁶⁴⁶ D'ailleurs, il n'aborde même pas la question de l'usage éducatif des TIC. Il ignore donc tout l'enjeu de l'informatisation de l'Éducation.

⁶⁴⁷ Stéphane Thellen, ouvrage cité, p. 104.

l'Éducation. C'est le cas notamment des transformations qui touchent plus spécifiquement l'école primaire et secondaire, que les discours étudiants apparaissent ignorer.

ANNEXE : GRILLE DE CATÉGORIES THÉMATIQUES

THÈMES	SOUS-THÈMES	ÉLÉMENTS THÉMATIQUES
Enjeu de l'éducation	Projet pour l'éducation	
	Rôle stratégique de l'éducation	Comme marché
		Économie du savoir
Contexte	Mondialisation	
	Déploiement discours	
Organisation	Décentralisation	
	Compétition entre écoles	
	BureaucratISATION	
	Partenariats privés	
	Gestion entrepreneuriale	Évaluation
Privatisation	Sous-financement - Compressions budgétaires	
	Hausse des frais	
	Financement privé	
	Montée du secteur privé	
Marchandisation	Marketing scolaire	
	Consumérisme scolaire	Investissement personnel Liberté de choix
Conséquences	Hiérarchisation	Vocation particulière
	Sur l'accessibilité	Endettement
	Augmentation des inégalités	Aide financière étudiante (AFE)
	Qualité	
Pédagogie	Rôle des sciences de l'éducation	
	Pédagogie néo-progressiste	
	Promotion des TICE	Enjeu pédagogique Marché des TICE
	Approche compétences	
	Rôle d'enseignant	
Contenus	Professionnalisation	Nouveaux programmes Formation générale
	Recherche	
Finalité de l'éducation	Projet moderne	
	Rapprochement éducation - économie	
	Vision de l'éducation	
Statut étudiant		
Mouvement étudiant		
Politique		
Action - Mobilisation		

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Aubin, France. 2003. « Le discours d'opposition à la globalisation de l'éducation » dans Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay (dir.), *2001 Bogues : Globalisme et pluralisme*, tome 3, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 159-177.
- Baillargeon, Normand. 2005. « Misère du constructivisme », *À babord!*, no 9, avril-mai, p. 22-23.
- Baillargeon, Normand. 2000. « Éducation et avenir commun » dans Mehran Ebrahimi (dir.), *La mondialisation de l'ignorance*, Saint-Hyacinthe, Isabelle Quentin éditeur, p. 43-56.
- Baril, André et Florian Péloquin. 2002. *La culture générale et les jeunes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 156 p.
- Barrère, Anne et Nicolas Sembel. 1998. *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 127 p.
- Beauchemin, Jacques. 1999. « Présentation Le politique en otage », *Cahiers de recherche sociologique*, no 32, p. 5-11.
- Beauchemin, Jacques, G. Bourque, J. Duchastel, G. Boismenu et A. Noël. 1995. « Présentation L'État dans la tourmente », *Cahiers de recherche sociologique*, no 24, p. 7-13.
- Beauchemin, Jacques, G. Bourque, et J. Duchastel. 1995. « Du providentialisme au néolibéralisme : de Marsh à Axworthy. Un nouveau discours de légitimation de la régulation sociale », *Cahiers de recherche sociologique*, no 24, p. 15-47.
- Bonelli, Laurent. 2003. « Ces architectes en France du social-libéralisme », *Manière de voir*, no 72, décembre 2003-janvier 2004, p. 82-85.
- Boner-Gaillard, Manon. 2005. « Les bonnes vieilles méthodes peuvent être progressistes », *À babord!*, no 9, avril-mai, p. 20.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 183 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 267 p.
- Bourdieu, Pierre. 2002. « Pour un savoir engagé », *Manière de voir*, no 66, novembre-décembre, p. 78-81.

- Bourdieu, Pierre. 2002. *Interventions, 1961-2001 Science sociale et action politique*, Marseille, Éditions Agone, Comeau et Nadeau Éditeurs, 475 p.
- Cambron, Micheline. 2002. « La tentation de l'Utopie, Conception du langage et enseignement de la littérature au Québec », dans Gilles Gagné (dir.), », *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota bene, p. 227-259.
- Careil, Yves. 2002. *École libérale, école inégale*, Paris, Éditions Nouveaux regards, Éditions Syllepse, 128 p.
- Carpentier, Claude (dir.). 2001. *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, 382 p.
- Cohen-Bacrie, Pierre. 1993. « La formation générale dans les cours communs : le besoin de culture et la contribution unique de l'enseignement de la philosophie » dans Fédération des cégeps, *Recueil de textes sur la formation générale*, p. 17-19.
- Collectif de rédaction (2005), « Une éducation pour la liberté », *À babord!*, no 9, avril-mai, p. 3.
- Corbo, Claude et Robert Gagnon. 2004. « Présentation », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no 2, hiver 2004, p.11-15.
- Cornellier, Louis. 2004. « Qui a peur des cégeps? », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no 2, hiver 2004, p.7-10.
- Couillard, Michel. 2002. *Le rapprochement entre éducation et économie : le cas du comité national des programmes d'études professionnelles et techniques du MEQ*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de sociologie, 145 p.
- Dagenais, Daniel. 2002. « Lettre ouverte à mes collègues du Cégep » dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota bene, p. 307-324.
- De Brie, Christiane. 2003. « En avant vers le radieux parti unique! », *Manière de voir*, no 72, décembre 2003-janvier, p. 86-89.
- De Koninck, Thomas. 2004. *Philosophie de l'éducation, Essai sur le devenir humain*, Thémis, Presses universitaires de France, Paris, 296 p.
- Dixon, Keith. 2003. « Dans les soutes du « blairisme » », *Manière de voir*, no 72, décembre 2003-janvier 2004, p. 74-77.
- Dubuc, Pierre. 2005. « Le Palmarès des écoles de l'Actualité », *L'aut'journal*, no 244, novembre, p. 13.

- Freitag, Michel. 2002. « L'Université aujourd'hui : Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société » dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota bene, p. 325-401.
- Gagné, Gilles. 2002. « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions » dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota bene, p. 7-71.
- Goodlad, John I. 1986. « A New Look at an Old Idea : Core Curriculum », *Educational Leadership*, décembre 1986-janvier 1987, p. 8-16.
- Henchev, Norman. 1981. « La recherche de la cohérence dans l'enseignement général », *Perspectives*, vol. XI, no 3, p. 293-310.
- Inchauspé, Paul. 2004. « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004, p. 66-80.
- Johsua, Samuel. 2003. *Une autre école est possible! : manifeste pour une éducation émancipatrice*, Paris, Textuel, 128 p.
- Lacoursière, Benoît. 2005. *Le mouvement étudiant au Québec de 1983 à 2000*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de science politique, 149 p.
- Lacroix, Jean-Guy. 2000. « Le sujet humain global, la condition étudiante et la connaissance face au capitalisme mondialisé » dans Collectif étudiant UQÀM, *L'essor de nos vies : parti pris pour la société et la justice*, Montréal, Lanctôt éditeur, p. 133-157.
- Lacroix, Jean-Guy. 2000. « L'objectif de la formation à l'heure de la convergence et de la conscientivité » dans J. Deceuninck et E. R., *Industries éducatives : situation, approches et perspectives*, Lille, SEGES, Université Charles-De-Gaulle-Lille 3, p. 105-114.
- Lacroix, Jean-Guy. 1998. « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire du capitalisme et la possibilité-nécessité de la conscientivité », *Cahiers de recherche sociologique*, no 30, p. 79-148.
- Lacroix, Jean-Guy. 1994. « Informatisation, industrialisation de la culture et marchandisation accrue de la formation : une interaction ouvrant un nouveau cycle long de croissance » dans E. Fichez (dir.), *La notion de bien éducatif. Service de formation et industries culturelles*, Actes du colloque international, Rouvaix, p. 321-342.
- Lapan, Julien. 2006. « Les raisons d'un mouvement : Réflexions sur les causes de la grève étudiante » dans Collectif, *Carré rouge : La grève étudiante du printemps 2005*, Montréal, Édition libre, p. 14-21.

- Larose, Jean. 2002. « Le vertige en héritage » dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota bene, p. 73-92.
- Laval, Christian. 2003. *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 335 p.
- Laval, Christian et Louis Weber. 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Éditions Nouveaux Regards, Éditions Syllepse, 143 p.
- Levasseur, Louis. 1999. « La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec », *Cahiers de recherche sociologique*, no 32, p. 143-162.
- Lévesque, Gérard. 1993. « Enseignement de la philosophie, formation fondamentale et intégration », *Pédagogie collégiale*, vol.6, no 4, mai, p. 13-15.
- Mailloux, Louise. 2004. « Deux jours de cirque à Québec – Cégeps à vendre », *Le Devoir*, le jeudi 10 juin 2004. En ligne < <http://www.ledevoir.com/2004/06/10/56550.html> > Consulté le 15 septembre 2005.
- Manifeste pour un Québec lucide. En ligne < www.pourunquebec lucide.info/ >. Consulté le 18 juin 2006
- Milot, Pierre .2003. « La transformation des universités dans le contexte d'application de l'économie du savoir », *Cahiers d'épistémologie*, Groupe de Recherche en Épistémologie Comparée, UQAM, no 310, p. 5-24.
- Mœglin, Pierre et G. Tremblay (dir.). 2003. *2001 Bogues : Globalisme et pluralisme*, tome 3, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 375 p.
- Mœglin, Pierre (dir.). 1998. *L'industrialisation de la formation, État de la question*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 270 p.
- Moreau, Daniel. 2004. « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou de chute? », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no 2, hiver 2004, p.137-150.
- Pelletier, Jacques. 2006. « De l'institution à l'organisation : la mutation de l'université contemporaine », *Possibles*, vol. 30, no 1-2, hiver-printemps, p. 239-264.
- Pichette, Jean. 2002. « L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. Critique de la (dé)raison pédagogique » dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'Éducation*, Québec, Éditions Nota bene, p. 93-134.
- Reid, Pierre. 2004. Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. En ligne < www.meq.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis2004/a040610.htm >. Consulté le 11 novembre 2005.

- Ratel, Jean-Luc. 2005. *Les contrats de performance et les universités québécoises : une orchestration étatique de la subordination du champ universitaire aux règles du jeu économique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, département de sociologie. 119 p.
- Renaud, Benoît. 2005. « Démocratie et éducation au Québec : la réforme permanente », *À babord!*, no9, avril-mai, p.15-16.
- Rioux, Bernard. 2005. « Détruire l'école publique : la vraie contre-réforme de l'éducation », *À babord!*, no 9, avril-mai, p. 16-17.
- Rocher, Guy. 2004. « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, no 2, hiver, p.117-128.
- Roy, Paul-Émile. 2001. « L'éducation à l'époque post-moderne », *Combats*, vol. 5, no 1-2, printemps-été, p. 22-24.
- Saul, John. 2000. « Éducation et avenir commun : les enjeux du prochain millénaire » dans Mehran Ebrahimi (dir.), *La mondialisation de l'ignorance*, Saint-Hyacinthe, Isabelle Quentin éditeur, p. 17-24.
- Schürch, Franz-Emmanuel. 2004. « L'humanité à l'abandon », *Le Devoir*, le mercredi 28 avril 2004. En ligne < <http://www.ledevoir.com/2004/04/28/53181.html> >, Consulté le 15 septembre 2005.
- Terrail, Jean-Pierre. 2005. « Inégalités à l'école. Doit-on s'y résigner? », *À babord!*, no 9, avril-mai, p. 18
- Thellen, Stéphane. 2000. *Nouvelles technologies éducatives : idéologie d'un couplage inédit*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, département de sociologie, 119 p.
- Théorêt, François, Isabelle Pontbriand, Roxane Lajoie et Lyne Hains. 2004. « Le forum sur l'avenir des cégeps – Diviser pour mieux régner », *Le Devoir*, le vendredi 28 mai 2004. En ligne < <http://www.ledevoir.com/2004/05/28/55595.html> > Consulté le 15 septembre 2005.

BIBLIOGRAPHIE DES CORPUS

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

Fédération étudiante collégiale du Québec. 2005. *Avis concernant la réforme collégiale*, Montréal, 66 p.

Fédération étudiante collégiale du Québec. 2004. *Le réseau collégial; un impératif pour les générations à venir*, Montréal, 31 p.

Fédération étudiante collégiale du Québec. 2004. *Les perspectives d'un réseau collégial décentralisé : les étudiants sonnent l'alarme*, Montréal, 81 p.

Fédération étudiante collégiale du Québec. 2005. *Recherche sur le privé dans les cégeps; constats et analyse*, Montréal, 35 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ)

Fédération étudiante universitaire du Québec. 2003. *Le système américain d'accessibilité financière aux études*, Québec, 21 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec. 2003. *Notes explicatives du projet de loi soumis par la FEUQ*, Sherbrooke, 10 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec. 2003. *Projet de Loi-cadre*, Sherbrooke, 5 p.

Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. *Choisir d'investir dans les universités*, Montréal, 87 p.

Bernard, Daniel. 2005. « La direction de l'Université Laval rejette l'initiative de ses étudiants : Le contrat des installations alimentaires est de nouveau octroyé à Sodexo », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 13.

Brady, Jean-Patrick. 2005. « Retour des 103 millions dans les prêts et bourses : Victoire pour et par les étudiants ! », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 4.

Giroux, Philippe-Olivier. 2005. « Recherche, innovation et cycles supérieurs : Place à la relève ! », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 15.

Hudon-Gagnon, Étienne. 2005. « La FECQ prête pour les luttes de cette année ! », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 10.

Lavoie, Guillaume. 2005. « Hausse des transferts fédéraux pour l'éducation postsecondaire : Le temps est venu », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 7.

Lavoie, Guillaume. 2005. « Le gouvernement fédéral doit emboîter le pas au provincial et exonérer d'impôts les bourses d'études ! », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 10.

Nadeau, Marysa. 2005. « Les enjeux de la qualité universitaire : Une solution est possible », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 11.

Vincent, François. 2005. « Le mot du président », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 3.

Vincent, François. 2005. « La stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Agir maintenant pour demain », *La voix étudiante du Québec*, septembre, FEUQ, p. 6.

Textes conjoints de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) et de la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ)

Bouchard, Julie. 2005. « Un faux RPR : Une annonce qui ne règle en rien l'endettement étudiant », *La voix étudiante du Québec*, février, FECQ-FEUQ, p. 7.

Bouchard St-Amand, Pier-André. 2004. « Une coupure qui hypothèque l'avenir des jeunes », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 2.

Bouchard St-Amand, Pier-André. 2005. « De la gestion par orgueil ? », *La voix étudiante du Québec*, février, FECQ-FEUQ, p. 2.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2003. « Passons à l'action ! », *La voix étudiante du Québec*, automne, FECQ-FEUQ, p. 2-4.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. « La crise de l'endettement », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 3.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. « Front commun pour une éducation accessible », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 3.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. « La lutte pour réduire l'endettement étudiant et la fondation des Bourses du millénaire », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 4.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. « Les conséquences de l'endettement », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 5.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. « Une maîtrise avec ça ? », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 6.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2004. « Étudiants internationaux : dérèglementation des frais », *La voix étudiante du Québec*, août, FECQ-FEUQ, p. 7.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2005. « 103 millions de raison de contester les coupures », *La voix étudiante du Québec*, février, FECQ-FEUQ, p. 5.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2005. « CNCS fondamentale, la recherche ? », *La voix étudiante du Québec*, février, FECQ-FEUQ, p. 6.

Fédération étudiante collégiale du Québec et Fédération étudiante universitaire du Québec. 2005. *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008 : Permettre aux jeunes de s'outiller pour l'avenir*, Montréal, FECQ-FEUQ, 26 p.

Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ)

Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2004. « Qu'est-ce que l'ASSÉ », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 8.

Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2004. « Ultimatum au gouvernement », *Ultimatum*, vol. 4, no 2, ASSÉ, p. 1.

Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « Souvenir d'une grève », *Ultimatum express*, septembre, ASSÉ, p. 1.

Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « Plan d'action 2005-2006 », *Ultimatum express*, septembre, ASSÉ, p. 2.

Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « Enseignantes et enseignants du réseau collégial », *Ultimatum express*, numéro spécial novembre, ASSÉ, p. 4.

Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « RPR piège à con », *Ultimatum express*, numéro spécial février, ASSÉ, p. 1.

- Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « Offre du ministre Fournier : un « show de boucane » ridicule », *Ultimatum express*, 21 mars, ASSÉ, p. 1-4.
- Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « Ce n'est qu'un début... », *Ultimatum express*, numéro spécial mars, ASSÉ, p. 2.
- Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « Changement de ministre », *Ultimatum express*, numéro spécial mars, ASSÉ, p. 2.
- Baillargeon, François. 2003. « Pour la gratuité à tous les niveaux », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, ASSÉ, p. 1.
- Baillargeon, François. 2003. « Les mensonges éhontés du président de la Fédération des cégeps », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, ASSÉ, p. 2.
- Baillargeon, François. 2003. *Battons le fer quand il est chaud!*, < http://www.asse-solidarite.qc.ca/documents/fr/recherches_analyses/Battons%20le%20fer%20quand%20il%20est%20chaud%20!.pdf >. Consulté le 10 mars 2006.
- Baillargeon, François. 2004. « La gratuité scolaire, possible et nécessaire », *Ultimatum express*, vol. 3, no 4, ASSÉ, p. 1-2.
- Baillargeon, François. 2004. « 103 M \$ de bourses converties en prêts, la plus grave attaque au droit à l'éducation depuis 10 ans! », *Ultimatum*, vol. 4, no 1, ASSÉ, p. 1.
- Baillargeon, François. 2005. « La réforme de l'aide financière aux études : 103 millions et bien pire ! », *Ultimatum*, vol. 4 no 3, ASSÉ, p. 1.
- Baillargeon, François. 2005. « L'éducation démocratique, une conquête à réaliser », *Revue Ultimatum*, automne, ASSÉ, p. 4-5.
- Bédard, Sylvain, Thomas Chiasson-Lebel, Héloïse Moysan-Lapointe, Jean-Luc Ratel et Car-Emmanuel Vaillancourt. 2005. *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, Montréal, ASSÉ, 60 p.
- Bergeron, Florence. 2004. « Étudiants, étudiantes, prenez garde au double statut ! », *Ultimatum*, vol. 4, no 1, ASSÉ, p. 3.
- Bernans, David. 2005. « La recherche et les programmes universitaires au profit de l'entreprise privée », *Revue Ultimatum*, automne, ASSÉ, p. 10-11.
- Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2004. « À l'agenda social, le syndicalisme étudiant de combat », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 2.

- Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2004. « Les cégeps dans la mire libérale », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 2.
- Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2004. « Une campagne de grève à envisager », *Ultimatum*, vol. 4, no 2, ASSÉ, p. 2.
- Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2005. « L'heure des constats à sonné! », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 2.
- Conseil exécutif de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante. 2004. « Prêts et bourses : contre-attaquons !! », *Ultimatum*, vol. 4, no 1, ASSÉ, p. 2.
- Corbeil-Bussièrès, Mathieu. 2005. « Pour une démocratisation des écoles », *Revue Ultimatum*, Automne, ASSÉ, p. 9.
- Cousineau DeGarin, Mathieu. 2006. « Gratuité scolaire : Portrait de la situation en Europe », *Ultimatum*, vol. 5, no 2, ASSÉ, p. 9.
- Desgagné, Hugo. 2004. « Une société en pleine ébullition », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 1.
- Desgagné, Hugo. 2004. « Une lecture de la commission parlementaire de droite à gauche », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 3.
- Drapeau, Jean-Claude et Renée-Claude Lorimier. 2003. « Le plan de développement de la Fédération des cégeps : un détournement de mission », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, ASSÉ, p. 5.
- Dumas, Gabriel. 2004. « Le droit à l'éducation massacré depuis 15 ans », *Ultimatum*, vol. 4, no 2, ASSÉ, p. 1.
- Faleh, Mejdî Michel. 2006. « Précarité étudiante et travail », *Ultimatum*, vol. 5, no 2, ASSÉ, p. 11.
- Fortier-Charrette, Philippe. 2005. « Orientations ministérielles sur le réseau collégial, un DEC national mais des privatisations locales », *Ultimatum*, vol. 4 no 3, ASSÉ, p. 3.
- Hamel, Francis-Emmanuel. 2005. « Au-delà du consensus apparent », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 3.
- Héroux-Légault, Maxime. 2006. « Le dégel imminent des frais de scolarité », *Ultimatum*, vol. 5, no 2, ASSÉ, p. 9.
- Joncas, Marc et Jérôme Charaoui. 2005. *Endettement, contrôle et autres mauvaises surprises*, 2^e édition, Montréal, ASSÉ, 3 p.

- L'Écuyer, Gabriel. 2004. « Frais de scolarité et endettement étudiant à la hausse », *Ultimatum express*, automne, ASSÉ, p. 1.
- L'Écuyer, Gabriel. 2004. « L'AGCS : une menace pesant sur l'éducation », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 5.
- Labbé, Isabelle et Véronique Martineau. 2005. « AFE : asservissement financier étudiant », *Revue Ultimatum*, Automne, ASSÉ, p. 26-27.
- Labbé, Isabelle. 2005. « Réforme des prêts et bourses : Encore aux plus pauvres à payer », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, ASSÉ, p. 3.
- Lachance, Julie. 2004. « Le féminisme : où se situe le combat aujourd'hui », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 3.
- Lafrance, Xavier. 2005. « Maintenant plus que jamais : Vers la grève! », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, ASSÉ, p. 1.
- Léger, Ève et Jérôme Charaoui. 2005. *Décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial : La mission éducative des cégeps en péril*, Montréal, ASSÉ, 13 p.
- Léger, Ève. 2005. « Projet de décentralisation à venir... restons aux aguets », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 6.
- Léger, Ève. 2005. « Portrait de la vie managériale des cégeps », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 7.
- Léger, Ève. 2005. « La décentralisation déjà amorcée du réseau collégial », *Camp de formation de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante*, ASSÉ, p. 27-31.
- Manningham, Guillaume. 2005. « À grands coups de bottes, le privé à la porte!!! », *Revue Ultimatum*, Automne, ASSÉ, p. 8-9.
- Martin, Éric et Simon Tremblay-Pépin. 2005. « Le vide en éducation », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 2.
- Moysan-Lapointe, Héloïse. 2003. « Sous-financement et privatisation : encore à nous d'encaisser les coupures », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, ASSÉ, p. 4.
- Moysan-Lapointe, Héloïse. 2005. « L'arrimage au marché du réseau collégial », *Revue Ultimatum*, Automne, ASSÉ, p. 16-17.
- Moysan-Lapointe, Héloïse. 2005. « Retour sur le congrès du PLQ : endettement et hausse de frais », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, ASSÉ, p. 4.

- Pépin, Christian. 2005. « Le syndicalisme étudiant de combat : théorie et pratique », *Camp de formation de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante*, ASSÉ, p. 78-103.
- Petit, Martin. 2005. *La privatisation graduelle de l'Aide financière aux études au Québec*, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, Montréal, ASSÉ, 9 p.
- Perron, Alain. 2005. « Les attestations d'études collégiales (AEC) : Un survol », *Revue Ultimatum*, automne, ASSÉ, p. 18-19.
- Pineault, Jonathan. 2004. « Mascarade gouvernementale ou le forum sur l'avenir de l'enseignement au collégial », *Ultimatum*, vol. 4, no 1, ASSÉ, p. 1.
- Poirier, Chantale. 2004. « Rapports humains problématique au cégep ? Quelques faits de la Matanie lointaine », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 4.
- Posca, Julia. 2003. « Le PLQ, un parti au service de la population ? », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, ASSÉ, p. 6.
- Posca, Julia. 2003. « Commission parlementaire sur le financement des universités : dégel en vue ! », *Ultimatum express*, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 2.
- Posca, Julia. 2004. « À l'assaut de la Commission ! », *Ultimatum*, janvier, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 4.
- Posca, Julia. 2004. « Budget fédéral : pas de cadeaux pour l'éducation », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 5.
- Posca, Julia. 2004. « Les cégeps dans la mire de la réingénierie (néo)libérale », *Ultimatum express*, automne, ASSÉ, p. 2.
- Posca, Julia. 2004. « L'avenir des universités en danger », *Ultimatum express*, vol. 3, no 4, ASSÉ, p. 3.
- Posca, Julia. 2005. « Inégalités sociales et rapports de domination : le rôle de l'école », *Camp de formation de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante*, ASSÉ, p. 2-3.
- Poulin, Martine. 2005. « Les contrats de performance : histoire d'un désastre », *Revue Ultimatum*, automne, ASSÉ, p. 20-21.
- Ratel, Jean-Luc. 2003. « Changements majeurs aux prêts et bourses : étaler la pauvreté pour garantir l'endettement », *Ultimatum express*, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 1.
- Ratel, Jean-Luc. 2003. « Mettre un frein à la pauvreté étudiante », *Ultimatum*, vol. 3, no 2, ASSÉ, p. 5.

- Theurillat-Cloutier, Fanny. 2005. « Augmentation des frais afférents : Toujours plus loin d'une éducation démocratique et gratuite », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 3.
- Vallée-Landry, Maxime. 2004. « Hausse du plafond des prêts », *Ultimatum*, avril, vol. 3, no 3, ASSÉ, p. 5.
- Whitlock, Marie-Michèle. 2005. « Les frais de scolarité : un obstacle pour plusieurs », *Revue Ultimatum*, automne, ASSÉ, p. 24-25.
- Whitlock, Marie-Michèle. 2005. « Le labyrinthe de l'Aide financière aux études », *Ultimatum*, vol. 5, no 1, ASSÉ, p. 8.
- Whitlock, Marie-Michèle. 2005. « La gratuité scolaire, une revendication significative », *Ultimatum*, vol. 4, no 3, ASSÉ, p. 2.